

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PROGRAMME D'AIDE POUR LES ÉLÈVES DYSPHASIQUES
ET LEURS PARENTS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KIM LARIVIÈRE

JANVIER 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Lors de l'élaboration d'un tel travail, plusieurs personnes nous apportent leur aide et leur soutien. Il m'apparaît indispensable de remercier certaines d'entre elles. Mes premiers mots de reconnaissance sont pour feu Jean-Paul Martinez. Il fut le premier, malgré son champ d'intérêt quelque peu différent, à croire en mon projet de maîtrise. C'est lui qui m'a permis de mettre sur pied ce travail qui me tenait à cœur. Malgré certaines problématiques, il ne m'a jamais abandonnée. Ce long cheminement m'a démontré qu'il fallait toujours aller de l'avant même si les obstacles peuvent être nombreux, voire difficiles à surmonter. Il m'a démontré qu'il faut d'abord être passionné et déterminé. M. Martinez fut et sera toujours un modèle de persévérance.

Les seconds remerciements s'adressent aux sujets de cette expérience. Sans leur participation et leurs commentaires, cette maîtrise n'aurait probablement pas la même importance.

Je tiens aussi à remercier ma famille pour son soutien, son sens de la critique, sa disponibilité ainsi que ses encouragements. Sans eux, cette maîtrise n'aurait pas vu le jour.

Finalement, le plus précieux des remerciements est dédié à Frédéric Legault. Je lui suis très reconnaissante d'avoir accepté de diriger la fin de ma maîtrise. Sans son aide et son implication, je ne sais guère où en serait ce présent travail. Merci pour votre disponibilité, votre rigueur et votre franchise.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	7
2.1 La famille	7
2.2 La dysphasie	8
2.3 Les formes de dysphasie	15
2.4 La définition des termes	17
2.5 Le diagnostic	20
2.6 Les interventions auprès des enfants dysphasiques	21
2.7 Le programme d'intervention proposé	25
2.8 Les objectifs de la recherche	29
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	30
3.1 La description de l'échantillon	30
3.2 Les instruments de recherche	32
3.2.1 La grille d'observation	32
3.2.2 L'entrevue semi-structurée	33
3.2.3 Les caractéristiques spécifiques des deux instruments	35
3.3 Les procédures	35
3.4 Les méthodes d'analyse	36
CHAPITRE IV RÉSULTATS	37
CHAPITRE V DISCUSSION	51
CHAPITRE VI CONCLUSION	54
APPENDICE A : GRILLE D'OBSERVATION	56

APPENDICE B : SCHÉMA D'ENTREVUE	57
APPENDICE C : DESCRIPTION DES DIX-HUIT TÂCHES	59
APPENDICE D : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	85
APPENDICE E : FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE	88
LISTE DES RÉFÉRENCES	91

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Description des 18 tâches	28
Tableau 3.1	Caractéristiques des participants	31
Tableau 4.1	Utilisation des différentes sections selon les participants	38
Tableau 4.2	Difficulté d'utilisation des différentes sections selon les participants..	38
Tableau 4.3	L'utilisation des supports visuels dans les tâches d'observation soumises aux participants	40
Tableau 4.4	L'utilisation des supports visuels pour toutes les observations (français et mathématiques)	42
Tableau 4.5	Éléments qui aident les participants au programme d'aide	43
Tableau 4.6	Ce que les participants veulent conserver le plus dans le programme d'aide	44
Tableau 4.7	Regroupement des réponses des sujets selon l'aspect visuel	46
Tableau 4.8	Utilisation des supports visuels durant les tâches en mathématiques ..	48
Tableau 4.9	Observations durant les tâches de mathématiques sans résolution de problèmes	49

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Aires cérébrales liées au langage	11
----------	---	----

RÉSUMÉ

En famille, on est jamais seul à affronter son univers, tous les membres se voient confrontés au quotidien de chacun. Les parents veulent le meilleur pour leurs enfants et le bien-être, l'éducation, l'évolution et l'accomplissement de ceux-ci sont la priorité. Ce groupe social est parfois mis à l'épreuve et doit surmonter les obstacles associés. Il arrive que l'annonce d'un handicap comme la dysphasie ébranle les structures familiales et provoque des bouleversements importants. Face à une telle situation, les gens se voient parfois désarmés et démunis.

Cette recherche porte sur un programme d'interventions qui s'adresse à la clientèle dysphasique. L'objectif est de vérifier l'efficacité et l'utilité d'un programme d'interventions spécifiques à l'intérieur duquel on retrouvera un document regroupant des supports visuels. En plus, cet outil présente des renseignements sur la dysphasie et sur les troubles pouvant y être associés. Finalement, on retrouve aussi les coordonnées de certaines ressources disponibles.

L'administration du programme a été effectuée auprès de sept adolescents dysphasiques âgés entre 12 et 17 ans fréquentant une école secondaire. Pour ce faire, nous avons obtenu l'appui de la direction générale de l'école. La participation, l'intérêt et la motivation des sujets ont contribué à la réalisation de ce mémoire. La collecte des données s'est échelonnée du 18 février au 21 avril 2007. Les résultats de cette étude montrent que l'utilisation du programme permet des apprentissages. En effet, l'aspect visuel, le matériel imagé proposé pour les tâches de français et de mathématique ainsi que les couleurs occupent une place importante et favorisent les apprentissages des dysphasiques. L'analyse des observations et des entrevues laisse entendre que les supports recommandés permettent de mieux comprendre les notions correspondantes.

Mots clés : dysphasie, programme d'intervention, adolescents, supports visuels

INTRODUCTION

Le présent travail a pour objectif de vérifier l'utilisation d'un support visuel auprès d'un échantillon d'élèves dysphasiques en classe et en famille. Il est donc question d'évaluer et d'analyser l'utilité et l'efficacité d'un tel outil de travail. Dans un premier temps, il y a une analyse du concept de dysphasie ainsi que des informations sur les difficultés associées à ce handicap. On peut y retrouver des interventions simples et efficaces. Par la suite, des supports visuels pouvant aider l'élève et les parents lors des devoirs en français et en mathématique sont présentés. Le document en question regroupe tous les renseignements nécessaires pour les parents ainsi que des supports pouvant contribuer au mieux-être de l'élève dysphasique et de sa famille. Il s'agit de voir si un programme d'interventions spécifiques peut aider les élèves dysphasiques ainsi que leurs parents. Finalement, il est proposé un annuaire des ressources disponibles et adaptées à cette population. Le manque de moyens simples et efficaces pour les parents d'enfants dysphasiques justifie amplement ce travail de recherche.

Pour ce faire, c'est une démarche qualitative qui est privilégiée. Les méthodes de collecte de données retenues sont l'observation et l'entrevue semi-dirigée. Celles-ci permettent d'identifier ce qui est aidant et ce qui l'est moins. De plus, les renseignements obtenus indiquent les modifications à faire afin de rendre l'outil plus utile et plus efficace, s'il y a lieu. En plus, les parents sont questionnés sur l'utilisation de celui-ci et sur l'à-propos de ce document à la maison.

Les sujets retenus ont expérimenté ce document (surtout les supports visuels) dans plusieurs situations différentes. Le tout a débuté le 19 février et s'est terminé le 27 avril 2007. Durant ces mois, les élèves ont été observés et « interviewés » tandis que la participation des parents s'est limitée aux entrevues semi-dirigées.

de cette partie, se retrouvent des informations sur les outils méthodologiques, la description de l'échantillon et les raisons de ces choix. Il est possible de consulter le déroulement de la recherche, les formulaires nécessaires pour la tenue d'une recherche, les instruments de mesure ainsi que les références. Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche, qui se termine par la discussion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Les statistiques montrent qu'il y a une fille pour trois garçons dysphasiques. Selon l'AQEA (L'Association québécoise pour les enfants dysphasiques (audimuets)), les enfants dysphasiques représentent 3 à 4% de la population préscolaire du Québec. Par ailleurs, l'ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec affirme que 25 personnes sur 10 000 sont dysphasiques. En Europe, une étude menée par Anne Van Hout confirme qu'il y a entre 5 et 20% des enfants du niveau préscolaire et scolaire qui sont dysphasiques. Aux Etats-Unis, le Dr. B. Tomblin (1996) précise qu'une étude effectuée auprès de 7 000 enfants de maternelle a démontré que 9% des garçons et 6,8% des filles sont atteints d'un « *specific language impairment* ».

Dans la société d'aujourd'hui, la famille doit apprendre à composer avec plusieurs éléments différents qui peuvent parfois remettre en question le fonctionnement et la vie familiale. Lorsqu'une famille apprend que son enfant a un handicap ou une déficience, toute la structure familiale et l'état mental et émotionnel de ses membres sont mis à l'épreuve et s'en trouvent bouleversés. Généralement, la famille ne connaît pas très bien le handicap en question. Pour certains diagnostics, les informations sont plus abondantes que pour d'autres. En ce qui concerne la dysphasie, peu de renseignements clairs et précis sont disponibles. Cette déficience langagière est reconnue depuis le 9 janvier 1989. Les recherches ou les travaux effectués sur cette déficience sont rares (Ringard, 2000). Autrement dit, il y a peu de données provenant de la littérature scientifique auxquelles il est possible de se référer.

Les parents concernés doivent, dans un premier temps, recueillir toutes les informations pertinentes qui leur permettront d'acquérir des connaissances sur le handicap ou la déficience en question, afin de mieux comprendre le problème de leur

enfant. Parfois, le nombre restreint de documents complique et accentue le découragement éprouvé par les parents. Il est donc intéressant pour eux d'avoir facilement accès à des informations importantes, qui permettent de comprendre le handicap de leur enfant par l'intermédiaire du corps médical, professoral, de l'Internet, des bibliothèques ou même des associations spécialisées¹ déjà existantes.

Avec l'annonce d'un tel diagnostic, il arrive que plusieurs ajustements doivent être faits afin de faciliter l'adaptation du jeune et son mieux-être. Les changements peuvent se faire au plan physique mais touchent surtout la manière d'organiser la vie familiale. Ces changements doivent permettre à l'enfant de mieux se développer et d'acquérir une certaine autonomie malgré son handicap. En dépit des multiples efforts fournis par les parents, l'acquisition à un rythme plus lent des apprentissages et les problèmes cognitifs de leur enfant dysphasique les découragent et les amènent à continuellement tenter d'ajuster l'organisation familiale. Parfois, ils peuvent même abandonner tout ce qu'ils avaient mis sur pied. Face à tous ces obstacles et à ces échecs, les parents se découragent et ne savent plus quoi faire pour parvenir à aider leur jeune.

À ce stade, il est important de leur rappeler qu'il faut établir et respecter une routine à l'intérieur de laquelle le jeune arrivera, après un certain temps, à fonctionner seul. Selon Gingras (2000), il y a cinq grands principes d'intervention pour venir en aide aux enfants dysphasiques : la constance (horaire régulier), la rigidité, la démonstration, la répétition et la planification.

Tout ceci permet à l'élève dysphasique de mieux comprendre, de mieux se repérer, de réagir et de répondre adéquatement aux demandes des adultes. De plus, cette façon de faire valorise sa propre image (Gingras, 2000). En plus de cette organisation au sein de la famille, les parents et les enfants doivent faire face à toutes les difficultés rattachées au milieu scolaire. La complexité et la difficulté des notions

¹ AQETA, AQEA, Association dysphasie plus

de français et de mathématiques sont des obstacles supplémentaires qui viennent encore ébranler la structure familiale. Les parents voudraient avoir des réponses rapides et simples ainsi que de l'aide efficace et concrète. Toutes les difficultés que peuvent rencontrer les parents et leurs enfants dysphasiques au sein de l'école laissent entendre qu'il est important que certaines personnes prennent le temps de se pencher sur celles-ci et viennent en aide à ces familles.

De plus, dans une famille ayant des antécédents, un enfant risque davantage d'être atteint de la dysphasie (Fortin, 2000). Quand cette situation se produit, l'aide parentale s'avère plus restreinte, en ce sens que les parents des enfants dysphasiques peuvent être aussi limités que leur enfant au plan du langage. Dans certains cas, les parents sont même plus atteints que leur enfant. Le fait de devoir consulter plusieurs personnes et de lire divers ouvrages amène parfois les parents à s'éparpiller et à se décourager devant toutes les différentes approches proposées. Par ailleurs, il peut arriver qu'ils soient confrontés à des avis différents, voire contradictoires. Ainsi, aider l'élève c'est d'abord aussi aider les parents.

Le fait que l'atteinte d'un jeune peut se situer à divers niveaux et à des degrés différents ne fait qu'augmenter la complexité du handicap. Les personnes dysphasiques ont un développement normal des capacités cognitives non verbales. Leurs déficits portent sur les capacités nécessaires à l'expression et à la compréhension des éléments séquentiels du langage oral. La désorganisation du langage peut aussi se répercuter au plan du langage écrit (Florin, 1999). De plus, il peut arriver qu'on retrouve un déficit de l'analyse phonologique (Florin, 1999). On peut donc dire que la dysphasie est un ensemble de perturbations qui touchent et affectent un ou plusieurs éléments du langage. Les personnes dysphasiques ont donc un trouble du langage qui perturbe la communication orale et écrite. Ce handicap touche les aspects expressifs et les aspects réceptifs du langage.

En prenant en considération tous ces éléments, ainsi que le manque de programmes d'interventions pouvant appuyer les élèves dysphasiques et leurs

parents, il est souhaitable que soit mis sur pied, réalisé et administré un programme auprès de ceux-ci. Le développement d'un manuel vient pallier cette situation tout en mettant l'accent sur quatre éléments spécifiques. Le premier est constitué d'informations sur la dysphasie. Le second et le troisième éléments sont composés de supports visuels, l'un portant sur les notions de français et l'autre portant sur les mathématiques. Le dernier élément est comparable à un catalogue de ressources pour les enfants dysphasiques et leurs familles.

L'objectif de cette recherche est de vérifier l'efficacité et l'utilité d'un programme d'interventions spécifiques à l'intérieur duquel on trouvera un document regroupant des supports visuels. La question posée est celle-ci :

Un programme d'interventions simples et efficaces peut-il permettre à des élèves dysphasiques d'acquérir des connaissances académiques ?

L'hypothèse avancée dans cette recherche voudrait que ce programme présenté sous forme de manuel puisse permettre aux élèves dysphasiques d'acquérir de nouvelles connaissances malgré le manque d'appui.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Lorsqu'il est question de dysphasie, plusieurs concepts sont en jeu. Il s'avère important de définir et de cerner la signification de chacun d'eux afin d'utiliser une terminologie stable et appropriée. Les concepts suivants sont définis et analysés : la famille, la dysphasie elle-même, les formes de dysphasie, le diagnostic et les interventions. Le chapitre se termine sur le programme développé pour cette recherche et sur les objectifs de la recherche. C'est la famille, bouleversée par ce handicap, qui sera traitée en premier.

2.1 La famille

Selon Legendre (1993), la famille est un ensemble de personnes qui, par alliance ou unies par le même sang, ont le même ancêtre (p. 604). Tout comme l'expose Legendre, les membres de ce « groupe social » (père – mère - enfants) interagissent de manière privilégiée tout en se basant sur le cadre de fonctionnement qu'ils ont bâti. À l'intérieur de celui-ci, on retrouve des valeurs et des règles de conduite. Pour Garbar et Théodore (1991), la famille peut être définie comme « un système organisé dont le but est de maintenir l'équilibre du groupe. ». Lors de l'annonce d'un handicap d'un de ses membres, la famille est touchée par les divers obstacles associés au handicap en question. Le fonctionnement déjà établi peut se voir défaillant et requérir certains changements. Il est alors important que les membres de la famille se documentent afin de connaître les caractéristiques de ce handicap.

2.2 La dysphasie

Pour comprendre la dysphasie sévère, la consultation de plusieurs ouvrages est nécessaire. Pour commencer, deux dictionnaires ont été consultés. Tout d'abord, Le petit Robert (1996) considère que la dysphasie est un trouble du langage (de la parole ou d'une fonction du langage) qui est dû à des lésions des centres cérébraux qui entraîne des difficultés d'expression et de compréhension. Pour Legendre (2005), la dysphasie est un «trouble fonctionnel se manifestant par une élaboration tardive et imparfaite du langage» (p. 465). Plus spécifiquement, on parle d'un «mode d'évolution du déficit du langage observé dans les premières années de la vie; un ensemble des états intermédiaires existants entre un retard curable et les formes les plus durables de la dysphasie» (p. 466). En regroupant ces renseignements, on peut noter que la dysphasie est en général observable très tôt dans la vie de l'enfant et qu'elle est un trouble qui affecte le langage de différentes façons et que l'atteinte peut être à divers degrés de sévérité.

La consultation de divers auteurs permet d'apporter des précisions sur ce concept. Tout d'abord, pour Dudley et Delage (1990), l'enfant dysphasique ne comprend pas bien ce qu'on lui dit et il n'arrive pas à parler convenablement en raison d'un désordre du langage, qui peut toucher diverses sphères, comme la syntaxe (regroupement des mots), la sémantique (relation entre le concept et le mot), la phonologie (fonctionnement des phonèmes, éléments sonores du langage articulé), la pragmatique (intentions et actes de communication dans un contexte précis) et le discours (expression verbale de la pensée). Selon Monfort et Sanchez (1996), la dysphasie est un déficit grave et durable de la production ou de la compréhension de la parole et du langage, en l'absence d'autres incapacités susceptibles d'expliquer ces difficultés, telles que la surdité, la déficience mentale, des troubles neuro-moteurs, des troubles graves de la communication comme l'autisme ou une situation de privation sociale aiguë (p. 49-50). La mise en commun de ces auteurs permet de noter

que la dysphasie touche toutes les sphères du langage, autant au plan de la compréhension que de l'expression.

Pour déclarer un élève handicapé, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) demande que trois conditions générales soient satisfaites :

D'abord, une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par du personnel qualifié. (...) Ensuite, des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire. (...) Enfin, des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble de l'élève (...). (p. 11).

Un élève handicapé par une déficience langagière (code 34) est celui :

- pour qui une évaluation a été réalisée par une orthophoniste faisant partie d'une équipe multidisciplinaire, à l'aide de techniques d'observation systématique et d'examen appropriés ;
- cette évaluation révèle une atteinte très marquée (c'est-à-dire sévère) :
 - de l'évolution du langage,
 - de l'expression verbale,
 - des fonctions cognitivo-verbales
 ET
 une atteinte modérée à sévère de la compréhension verbale ;
- et conclut à une dysphasie sévère, à un trouble primaire sévère du langage, à un trouble mixte sévère du langage ou à une dyspraxie verbale sévère.

Les autres critères nécessaires sont :

- La persistance des troubles sévères au-delà de l'âge de 5 ans ;
- Un suivi orthophonique régulier d'une durée minimale de six mois ayant précédé l'évaluation diagnostique.
- De plus, cet élève connaît des limitations très importantes en ce qui concerne **les interactions verbales**, tant sur les plans de l'expression que de la compréhension, **la socialisation** et **les apprentissages scolaires**, dont la persistance et la sévérité du trouble empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge. (p. 17)

Les manifestations généralement observées sur le plan scolaire (MELS, 2006) sont, du point de vue des apprentissages, un vocabulaire très limité, des difficultés marquées en ce qui a trait à l'expression et à la compréhension de phrases, des

difficultés marquées à acquérir des concepts nouveaux (espace, temps, etc.), des difficultés marquées sur le plan de la communication, des difficultés très marquées à réfléchir sur le langage et des difficultés marquées en lecture. Du point de vue du fonctionnement à l'école, on remarque des difficultés sur les plans comportemental et relationnel, sur le plan de l'autonomie et sur celui de l'organisation spatiale et temporelle, de même que des difficultés à tenir compte des informations verbales dans différentes situations.

Plusieurs conférenciers présents au congrès de l'AQETA du mois de mars 2003, ont aussi contribué à faire connaître davantage ce handicap peu connu. Laplante et Bouillé (2003) laissent entendre que la dysphasie ou les troubles spécifiques du langage oral correspondent à un trouble structurel permanent sévère du langage oral qui persiste au-delà de l'âge de 6 ans. Ce trouble est spécifique et ce, même si une ou plusieurs dimensions (phonologie, lexicale, syntaxique, pragmatique) du langage oral peuvent en être affectées.

Selon Lafleur (2003), la dysphasie correspond à un décalage atypique par rapport à une courbe de développement normal du langage. Ce handicap survient sans cause apparente et il ne peut pas s'expliquer par une déficience intellectuelle, auditive, un trouble affectif grave ou une infirmité motrice cérébrale. Pour Lafleur (2003), la dysphasie est un trouble structurel, spécifique et sévère de l'élaboration du langage oral, débutant dès les premiers stades de la communication et persistant à des degrés variables tout au long du développement du sujet.

Tout comme les auteurs précédents, Frenette et Huynh (2003) affirment que la dysphasie est un trouble sévère et durable. Par contre, elles apportent un nouvel éclairage lorsqu'elles mentionnent la présence d'un trouble neurologique. Ce trouble d'ordre neurologique est persistant et il varie d'un individu à l'autre. Actuellement, un débat existe entre les chercheurs sur le fait que la dysphasie soit d'ordre neurologique ou non. Or, cette présente référence repose seulement sur les dires de Frenette et Huynh. Tout d'abord, il est important de préciser que chez la plupart des

individus, la majorité des fonctions du langage est située dans l'hémisphère gauche. Les représentations sensorielles des mots et des symboles se retrouvent principalement dans le cortex temporo-pariétal gauche. Celles des commandes motrices, de l'organisation de la production de paroles chargées de sens sont localisées essentiellement dans le cortex frontal droit. Par contre, le contenu émotionnel et affectif du langage est contrôlé par l'hémisphère droit. Voici la figure ¹² qui permet de mieux comprendre les endroits déjà mentionnés.

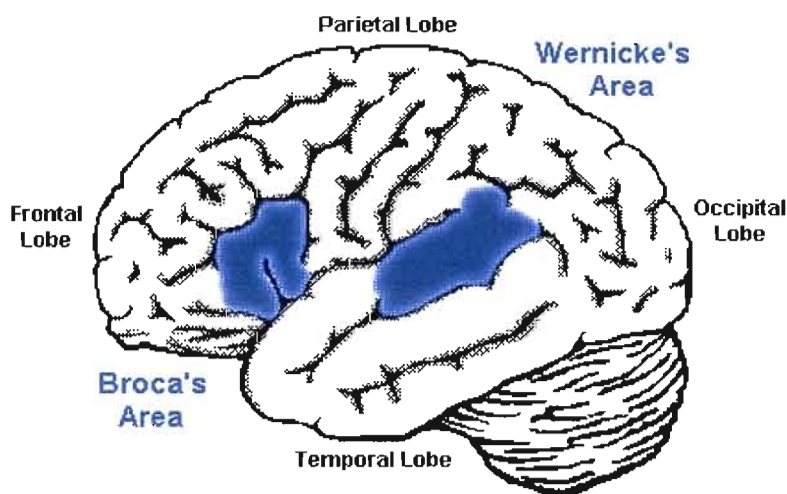


Figure 1 Aires cérébrales liées au langage

Nous retrouvons les fonctions du langage dans l'aire de Broca (Paul Broca, neurologue français) et l'aire de Wernicke (Carl Wernicke, neurologue allemand). Ces deux neurologues ont étudié le cerveau de gens aphasiques décédés. Paul Broca affirme que les capacités linguistiques se situent dans la région ventro-postérieure du lobe frontal. Il avance aussi que l'abolition des capacités d'avoir un langage signifiant est parfois associée à des lésions de l'hémisphère gauche. Wernicke pense que les atteintes peuvent aussi se situer dans le lobe frontal gauche. Suite aux observations de ces deux neurologues, deux règles sont apparues comme étant classiques. La première

² Rôle du cerveau dans le langage.

[http :www.membres.lyrocs.fr/rouahcompere/cerveau.html](http://www.membres.lyrocs.fr/rouahcompere/cerveau.html)

concerne le fait que les lésions d'une zone du lobe frontal gauche (aire de Broca) affectent les capacités de produire du langage (autrement appelé aphasie motrice, aphasie d'expression ou aphasie de Broca). La seconde règle stipule que les atteintes du lobe temporal gauche provoquent des difficultés de compréhension du langage parlé (aphasie sensorielle ou aphasie de réception). Ces deux règles laissent entendre qu'il y a interruption de la voie qui relie les aires de Broca et celle de Wernicke, ce qui entraîne la possibilité qu'une personne soit incapable d'émettre des réponses adaptées à un message verbal malgré le fait qu'elle le comprenne bien.

Ainsi, depuis plus d'un siècle, on sait que deux régions distinctes du cortex associatif temporo-pariétal et frontal de l'hémisphère gauche sont d'une très grande importance pour le langage humain normal. Il est aussi possible de dire que les fonctions langagières sont assumées dans le système nerveux central par des circuits différents de ceux qui interviennent dans le contrôle moteur de la bouche, de la langue, du larynx, du pharynx et de toutes les structures qui produisent les sons de la parole. Le langage correspond à la représentation symbolique, car il fait appel à un système de symboles parlés et entendus, écrits et lus. Chez les personnes dysphasiques ou aphasiques, la compréhension et l'émission des sons comportent une difficulté importante. Par ailleurs, ces gens éprouvent des lacunes dans la reconnaissance et l'utilisation de la valeur symbolique des mots. De là, proviennent tous les obstacles concernant la syntaxe, la grammaire et l'intonation du langage.

Depuis quelques années, plusieurs personnes et organismes ont proposé une définition de la dysphasie. L'Association québécoise des enfants audimuets (AQEA, 2005) la définit comme étant : une dysfonction cérébrale de la zone du langage, entraînant des limitations de la compréhension et de l'expression du langage, au point d'empêcher l'enfant de communiquer normalement et d'accomplir des activités reliées à son âge.

Plus récemment, Lemay (2006), définit la dysphasie comme étant un trouble grave et durable du développement du langage. Elle apporte des précisions sur le

degré de gravité initial en affirmant que certains élèves dysphasiques peuvent arriver à lire et à parler presque parfaitement, suite à un long traitement orthophonique. Pour d'autres enfants dysphasiques, la situation est moins favorable, car certains n'acquerront jamais un langage correct et compréhensible. En plus de montrer qu'il y a différents degrés d'atteinte, Lemay (2006) apporte un élément nouveau en soutenant que la dysphasie n'est souvent qu'une facette d'un handicap plus complexe.

L'équipe des Services adaptés de Sainte-Foy sous la supervision de Juhel (2007), considère que la dysphasie est une pathologie qui touche environ 1% de la population scolaire. Par ailleurs, cette même équipe la définit comme un trouble grave et durable du développement de la structure du langage, qui affecte particulièrement l'expression et la compréhension. Cette équipe de spécialistes utilise un vocabulaire plus simple pour démontrer ce qu'est la dysphasie, soit une difficulté à comprendre quelqu'un et à être compris par autrui.

Pour Touzin (2007), la dysphasie qu'elle appelle «de développement» se définit comme suit : un handicap de la communication verbale dû à un trouble d'origine congénitale du développement des capacités de manipulation du code langagier. Ce handicap représente un trouble structurel. C'est pour cette raison que la dysphasie conduit à une déviance permanente de l'utilisation du code langagier. Cette spécialiste précise aussi qu'il faut faire la différence entre la dysphasie et les troubles fonctionnels, car ces derniers ne touchent pas la structure même du langage. Autrement dit, les troubles fonctionnels représentent plutôt un retard dans le développement du langage. Elle apporte aussi un renseignement supplémentaire en affirmant que la dysphasie est un trouble grave, durable et déviant de la fonction linguistique, chez des enfants dont le Quotient intellectuel verbal (QIV) est inférieur de 20 points ou plus au Quotient intellectuel performance (QIP) et dont l'audition, l'efficacité intellectuelle, le contexte affectif et linguistique, l'appareil bucco-phonatoire sont normaux.

Un texte de Catherine Billard (2007), neuropédiatre consulté sur Internet, définit la dysphasie de développement comme :

Un trouble sévère et spécifique du développement du langage oral (TSDLO). Le trouble du langage oral y est spécifique car il n'est expliqué ni par une déficience mentale, ni par un trouble sensoriel (surdité) ou neurologique moteur (infirmité motrice cérébrale), ni par un trouble de la communication (autisme) ou une déprivation sociale ou psychoaffective. Le trouble y est sévère, car il perdure bien au-delà de 6 ans.

Selon Billard (2007), il y aurait environ 7% des enfants de 3 ans et demi qui ont des troubles spécifiques du développement du langage oral. La grande majorité de ces troubles se résorbent avant ou autour de l'âge de six ans. En France, on dit que ces jeunes ont plutôt un retard de langage. Cependant, environ 1% des enfants ne voient pas vraiment d'amélioration de leur condition à six ans. Ceux-ci constituent la population des dysphasiques de développement.

L'équipe de Cheminal et Echenne (2007) du Service de neuropédiatrie (CHU de Montpellier) définissent la dysphasie comme étant un trouble spécifique du langage parlé correspondant à une perturbation durable et significative de sa structuration, chez un enfant normalement intelligent, qui entend bien, qui a envie de communiquer, qui n'a pas d'autre pathologie neurologique gênant la communication orale. En plus, ces auteurs affirment que ces troubles interf  rent avec les capacités de communication de l'enfant et avec ses possibilités d'apprentissage dans une démarche où l'oral est privilégié dès l'  cole maternelle. C'est pour cette raison que la personne atteinte de ce handicap se retrouve rapidement en difficulté dans l'apprentissage du langage écrit, dans sa scolarité et dans sa vie sociale. Cheminal et Echenne (2007) affirment que les enseignants doivent porter une attention particulière aux interventions pédagogiques adaptées, afin qu'elles soient constantes et qu'elles durent tout au long de la scolarité de l'élève concerné. Une fois ces premiers constats posés, il devient utile de pousser un peu plus loin en dressant un portrait des différentes formes de dysphasie.

2.3 Les formes de dysphasie

Il existe plusieurs appellations pour désigner la dysphasie. Il y a plusieurs années, on utilisait le terme audimutité pour identifier le même handicap. Par la suite, est arrivé le mot aphasie. Celle-ci est un trouble acquis du langage, c'est-à-dire qu'elle survient chez un individu qui avait auparavant un langage normal. En cela, elle se distingue des problèmes de développement du langage chez l'enfant.

Depuis, les spécialistes ont mis en relief plusieurs types de dysphasies : sémantique-pragmatique, phonologique-syntaxique, lexicale-syntaxique, l'agnosie auditivo-verbale, le déficit de production phonologique et la dyspraxie verbale. Voici quelques caractéristiques de chacune d'elles :

- **La dysphasie sémantique-pragmatique** : la difficulté se situe dans la compréhension et l'utilisation du langage. L'enfant présente un problème dans le traitement des messages verbaux. L'aspect sémantique touche le contenu du langage, la communication et le sens des mots et des phrases. L'aspect pragmatique comprend tout ce qui concerne l'utilisation du langage, les motifs, les règles de la conversation et le rôle social de la communication.
- **La dysphasie phonologique-syntaxique** : il s'agit d'un problème de compréhension et d'expression. Ce type de dysphasie regroupe la majorité des enfants dysphasiques. La phonologie touche le choix et l'organisation des sons pour constituer un mot tandis que la syntaxe correspond au choix et à l'organisation des mots pour constituer une phrase.
- **La dysphasie lexicale-syntaxique** : l'enfant a de la difficulté à comprendre les questions et les messages hors contexte. De plus, il a de la difficulté à trouver les mots pour s'exprimer. La faiblesse se situe au plan du vocabulaire et de la structure de la phrase. Le lexical représente l'accès aux mots de différentes catégories et la syntaxe, le choix et l'organisation des mots pour constituer une phrase.

- **L'agnosie auditivo-verbale** : il s'agit de la forme la plus rare et la plus grave de la dysphasie. L'enfant a une difficulté importante à décoder et à comprendre le langage.
- **Le déficit de production phonologique** : il s'agit d'une difficulté majeure à programmer les bons sons. L'enfant s'exprime beaucoup mais il est peu intelligible. Dans l'aspect phonologique, on retrouve le choix et l'organisation des sons pour constituer un mot.
- **La dyspraxie verbale** : il s'agit d'une difficulté à produire les mouvements articulaires qui servent à former les sons (apraxie bucco-faciale).

De nos jours, on parle plutôt de troubles spécifiques du langage, qui constituent un syndrome de désorganisation d'une fonction (Ringard, 2000), qui peut toucher à divers éléments du langage. Selon cet auteur, ce trouble est durable et il peut même résister aux moyens de rééducation. En plus, Ringard précise que ce trouble varie en fonction de la gravité et des incapacités propres à chacun des élèves affectés. Il affirme aussi qu'il s'agit d'une perturbation d'un outil de la communication qui se présente par le biais de la parole ou de l'écriture, de la lecture ou de la compréhension du langage émis par un pair.

Depuis peu, les spécialistes utilisent les termes suivants : dysphasie de forme expressive, dysphasie de forme réceptive ou dysphasie mixte (Rousteau, 2003). La *dysphasie de forme expressive* regroupe les personnes qui entendent et comprennent bien. Cependant, elles parlent peu ou mal. Parfois, elles utilisent un jargon bien à elles accompagné de mimiques ou d'une gestuelle. La *dysphasie de forme réceptive* est caractérisée par des difficultés au plan du décodage et de la compréhension. Celle-ci peut s'avérer fragile en raison des difficultés d'identification qui peuvent se situer au sein de la discrimination phonétique ou au sein de la segmentation auditive. L'information qui leur est communiquée est traitée de manière globale. Donc, les

supports visuels viennent faciliter la tâche. La *dysphasie mixte* touche les difficultés d'expression et de réception.

Il y a divers termes que nous pouvons utiliser pour désigner les handicaps. Parfois, ces terminologies peuvent porter à confusion, certaines d'entre elles se ressemblent beaucoup et ce qui les différencie est très mince. Il est donc indispensable de définir quelques-unes d'entre elles afin d'éviter toute confusion.

2.4 La définition des termes

Comme il existe autant de terminologies que de handicaps, il s'avère important d'en faire une distinction afin qu'il n'y ait pas de confusion dans les termes utilisés.

Le premier terme examiné est le *trouble spécifique du langage*. Lorsqu'on utilise ce terme, c'est en raison d'un décalage du langage par rapport à une courbe de développement normal, qui est caractérisé comme étant atypique dans le développement (Lafleur, 2003). Il est aussi possible de retrouver le terme *syndrome dysphasique*. Celui-ci est considéré comme un trouble structurel, spécifique et sévère de l'élaboration du langage oral. Il débute dès les premiers stades de la communication et il persiste à différents degrés tout au long de l'évolution de la personne. Voici un portrait de la terminologie utilisée :

- Rapin et Allen (1988) proposent la *dyspraxie verbale*, l'*agnosie verbale auditive*, le *déficit lexico-syntaxique* et le *déficit sémantique-pragmatique*.
- Gérard (1993) utilise des marqueurs de déviance comme l'*hypospontanéité verbale*, la *dissociation automatico-volontaire*, les *troubles de l'encodage syntaxique*, les *troubles de l'évocation lexicale* (manque de mots), les *troubles de la compréhension verbale*.

- Chevrie-Muller et Narbona (1996) utilisent le terme nord américain *Specific Language Impairment* (SLI) La traduction française de ce terme est le TSDL (trouble spécifique de développement du langage).
- Ringard (2000) propose l'expression *Trouble spécifique du langage*.
- Rousteau (2003) utilise les concepts de dysphasie expressive, la dysphasie réceptive ou la dysphasie mixte.

Certaines distinctions ne sont pas faciles à faire. Par exemple, entre la dysphasie et la dyslexie. On retrouve aussi des similitudes entre la dysphasie et le trouble autistique, qui est aujourd'hui classé parmi les *troubles envahissants du développement* (TED) et qui est caractérisé par des troubles d'interactions sociales, des difficultés à comprendre les émotions, des troubles de la compréhension verbale et non verbale, des anomalies du jeu imaginatif et de grandes difficultés de planification et d'organisation. Ces troubles sont accompagnés de comportements rigides, de troubles sensoriels et des anomalies dans les activités sensori-motrices (Lafleur, 2003). On retrouve aussi le *syndrome d'Asperger*, qui a de nombreux points en commun avec l'autisme. Il est caractérisé par un développement précoce du langage, un monde imaginaire pauvre, une difficulté à entrer en interaction avec des partenaires, un handicap à décoder les émotions d'autrui, un enfermement dans des activités stéréotypées et ritualisées intéressantes mais souvent illogiques, par le déploiement d'énergie et un développement cognitif normal (Lafleur, 2003). Il y a aussi la *dyspraxie*, une affection qui touche surtout la commande motrice. Il s'agit d'un trouble de la coordination développementale sans site lésionnel clairement impliqué. La personne dyspraxique paraît incapable de planifier, d'organiser et de coordonner des actions nouvelles en séquence (Lafleur, 2003). Selon Marchand (1996), la dyspraxie se caractérise surtout par une atteinte au plan de la gestuelle.

Parmi les termes souvent utilisés, on retrouve aussi les *difficultés d'apprentissage* et les *troubles d'apprentissage*. Il est important d'être capable de comprendre la

différence entre ces derniers. Les difficultés d'apprentissage sont généralement passagères et les causes seraient multifactorielles (Lafleur, 2003). Les troubles d'apprentissage, quant à eux, représentent une condition permanente vécue par la personne tout au long de sa vie scolaire, avec même des répercussions dans sa vie adulte. Ces gens ont de faibles notes et des échecs, malgré l'aide mise en place (orthopédagogue, psychologue, etc.). L'enfant subit alors une perte d'estime de soi et il peut se croire paresseux ou peu intelligent (Lafleur, 2003).

La dyslexie est aussi un terme souvent utilisé. Une personne dyslexique éprouve une difficulté durable d'accès au langage écrit. Ce trouble spécifique apparaît chez un enfant normalement intelligent, sans anomalie sensorielle, sans problématique socio-familiale, éducative ou affective, ni pédagogique (Legendre, 2005). Selon Marchand (1996), l'atteinte porte sur les troubles de l'écrit. Martinez (2003) fait la différence entre dyslexique et mauvais lecteur et relève la confusion existante entre ces termes.

L'*audimutité* (dysphasie) est un autre terme qui mérite d'être défini. Il s'agit d'un déficit sévère du langage apparaissant avant vingt-quatre mois chez un enfant normalement intelligent, non sourd, non caractériel. Cependant, il y a présence d'une incapacité fonctionnelle à s'exprimer, à comprendre et à intégrer les événements séquentiels auditifs indispensables à l'acquisition et à l'expression du langage. Legendre (2005) affirme que l'audimutité correspond à une dysfonction cérébrale congénitale dans le circuit auditif entraînant des limitations importantes notamment au plan de la discrimination des sons, de l'orientation temporelle et du développement du langage et de la parole.

Pour terminer, nous traiterons de la *dysgraphie*. Ce handicap représente un trouble qui se manifeste par la difficulté plus ou moins grande à écrire, pouvant aller jusqu'à l'impossibilité totale d'écrire, qu'on nomme alors *agraphie* (Legendre, 2005; Marchand, 1996).

Pour que le handicap soit reconnu, il faut absolument que l'élève passe une série de tests et qu'il réponde à divers critères établis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Si le diagnostic est positif, l'élève se voit attribuer le code 34 (dysphasie sévère). C'est donc pour cette raison que ceci devient un autre concept sur lequel il est indispensable de s'attarder.

2.5 Le diagnostic

Selon l'association «Avenir Dysphasie», un diagnostic clair peut être parfois difficile à poser et les suggestions d'interventions peuvent varier. Dans un premier temps, un bilan orthophonique d'une durée de 1 heure à 1 heure 30 est effectué par l'orthophoniste. Tout d'abord, ce dernier s'entretient avec la famille afin de tracer l'histoire de l'enfant, l'origine des troubles, leur évolution, le développement général de l'enfant ainsi que tous les antécédents familiaux possibles. Pour élaborer un bilan, l'enfant doit passer des épreuves qui porteront sur la compréhension lexicale, la compréhension syntaxique, l'articulation, la phonologie, la syntaxe du langage, le vocabulaire, la rétention auditive et visuelle, la discrimination auditive, la conscience phonologique, l'organisation spatiale et le repérage temporel.

À l'intérieur du document «Évaluation neuropsychologique et orientation pédagogique (dysphasie)» (C.E.N.O.P., 2004) on précise qu'un diagnostic ne devrait pas être définitif avant l'âge de 8 ou 9 ans. Quand il est posé avant cet âge, on dit qu'il est transitoire. En plus, il peut y avoir une évaluation neuropsychologique qui comporte des tests permettant de mesurer le raisonnement non verbal, la mémoire, l'attention, la perception et la motricité. On s'assure aussi que le clinicien observe l'enfant en classe afin de voir s'il y a présence de signes caractéristiques. Ce document indique qu'un écart de 15 points entre le quotient verbal et le quotient non verbal est un indice significatif. Il est important de souligner que cet écart peut aussi correspondre à celui caractérisant la déficience intellectuelle. Il y a aussi l'utilisation

du Weschler Pre Primary Scale of Intelligence Revised (WPPSI-R) qui vérifie la compréhension des tâches à faire et qui s'adresse aux préscolaires (4 à 6ans). Il est aussi possible d'utiliser le sous-test du WISC-III. Ce dernier s'adresse aux élèves du primaire et du secondaire (6 à 16 ans). Une fois le diagnostic établi, il est indispensable de mettre sur pied une ou des interventions qui vont permettre à la personne concernée de mieux vivre et de continuer à se développer malgré son handicap.

2.6 Les interventions auprès des enfants dysphasiques

Selon Legendre (2005), «l'intervention est une «action d'agir consciemment ou volontairement dans des situations bien précises, dans le but de les modifier ou de les influencer» (p. 803). L'action prévue par l'intervention est de soutenir, de stimuler ou même de modifier les apprentissages des sujets. Par ailleurs, Monfort et Juarez Sanchez (1996) estiment qu'il faut élaborer des programmes d'intervention adaptés aux caractéristiques des élèves dysphasiques afin de leur permettre d'apprendre à parler avec ou malgré leurs troubles du langage tout en contournant ou en compensant leur déficit. Selon eux, il faut mettre l'accent sur le développement des systèmes qui ne sont pas affectés. Ils affirment que les interventions doivent développer une communication et un langage dans les meilleures conditions possibles pour l'enfant dysphasique et sa famille. Elles doivent être intensives et maintenues, car les élèves dysphasiques auront toujours besoin de points de repère. Il faut alors s'assurer que tout soit fait en lien direct avec l'entourage (le père, la mère, la fratrie, le reste de la famille, les amis, l'école et l'enfant lui-même) du sujet afin d'atteindre les objectifs fixés. Au début, les interventions sont faites de manière à offrir un maximum d'aide. Au fur et à mesure que l'enfant fait des progrès, l'aide apportée est diminuée. L'intervention préconisée pour les élèves dysphasiques fait souvent appel à la rééducation. Touzin (2001) affirme que celle-ci a pour objectif de donner à l'enfant

dysphasique : un langage fonctionnel, une capacité à communiquer ses besoins et ses émotions et la possibilité d'accéder aux connaissances du monde. En plus, elle précise qu'il est très important que l'enfant concerné vive le mieux possible avec son handicap langagier.

Au cours des années, les chercheurs ont apporté quelques précisions aux modèles d'intervention déjà existants. Dans les premiers modèles d'interventions, Perkins (1984) et Delta-Courtiade (1988) recourent à des étapes à l'intérieur desquelles les points à travailler sont ciblés. Quant à eux, Monfort et Sanchez (1996) mettent l'accent sur le fait de guider les parents dans leurs interventions avec leurs enfants dysphasiques. Ainsi, les parents sont maintenant placés au coeur de l'action. Plus tard, un grand nombre de chercheurs se manifestent sur ce sujet. Parmi eux, nous retrouvons Lafleur (2003) qui parle davantage d'interventions interactives et réelles et qui suggère de mettre de l'avant la communication et ce, malgré le handicap. Les interventions faites auprès des dysphasiques doivent être de longue durée et être évaluées sur une base régulière afin qu'on puisse y apporter les changements qui s'avèrent opportuns (Lafleur, 2003). De plus, il est primordial de respecter le rythme de l'enfant tout en graduant le niveau de difficulté afin de développer les aptitudes escomptées.

Frenette et Huynh (2003) considèrent aussi que la communication est un élément qui doit être placé au premier rang. Elle doit faire partie du quotidien des parents et des enfants concernés, tout en étant une priorité pour les intervenants spécialisés. Tout comme Lafleur (2003), ces auteurs proposent de modifier les activités afin de développer les habiletés de communication. Il s'agit alors d'un travail d'équipe qui implique chacune des personnes. La consultation de l'enfant est très importante, car il doit arriver à communiquer avec autrui. Il faut aussi prendre en considération le fait que chaque personne dysphasique est différente l'une de l'autre.

Beauregard (2003) et Larivée (2003) arrivent aux mêmes constatations. Leurs écrits laissent entendre qu'il faut cibler des objectifs communs établis par les parents,

l'enfant et les intervenants. Ici aussi, il est question de collaboration entre chacune des personnes qui composent l'entourage du dysphasique, étant donné que l'implication de chacun devient la clé de l'avancement.

On remarque aussi certaines caractéristiques communes dans les modalités d'intervention selon les travaux consultés. Tout d'abord, les auteurs s'entendent pour affirmer que les interventions faites auprès d'élèves dysphasiques doivent débiter par un contact visuel. Il faut attirer son attention en contrôlant le bruit ambiant, en nommant l'enfant, en établissant et en maintenant un contact visuel ainsi qu'en utilisant un contact physique comme le toucher. Par ailleurs, les résultats des interventions s'avèrent plus positifs lorsque l'intervenant se place à la même hauteur que le jeune. Il est alors important d'être face à la personne et d'adopter une position corporelle accueillante. Ensuite, les recherches avancent qu'il est indispensable de bien définir ou d'établir les objectifs à travailler. Il est d'une grande importance de formuler des consignes claires, soit en ajustant le débit de la voix, en donnant une seule consigne à la fois, en utilisant un vocabulaire connu et concret, en accentuant les mots importants, en utilisant des gestes et du matériel imagé, en ajoutant de l'intonation et des expressions verbales, en effectuant une démonstration, en reformulant la phrase s'il y a incompréhension et en écrivant les points importants au tableau. On retrouve aussi l'imitation ou le modelage dont l'efficacité est reconnue. En plus, on précise l'importance d'utiliser des consignes claires et précises afin d'éviter la confusion et de faciliter la compréhension. Il faut régulièrement utiliser le *JE* et le *TU* en reformulant lorsqu'il y a erreur et en encourageant les habiletés d'écoute. Il est indispensable de vérifier la compréhension de l'enfant par les actions suivantes : poser des questions, demander de reformuler, ajouter l'information qui manque ou reformuler soi-même. D'ailleurs, il faut amener le jeune à verbaliser ses émotions et les aspects qu'il considère plus difficiles.

D'autres stratégies permettent de faciliter l'expression du langage : utiliser du matériel visuel, inciter à produire des gestes pour compléter le message, susciter des

situations pour faire parler l'enfant, créer le besoin s'il le faut, lui donner des modèles, encourager tous les efforts, rythmer les phrases ainsi que donner des indices pour les sons difficiles. Toujours dans le but de favoriser les interventions, il est extrêmement important d'utiliser des stratégies simples et efficaces pour l'outiller. Voici quelques exemples facilement applicables : répéter, utiliser des synonymes, varier les situations pour réutiliser le mot, le concept nouveau, intégrer les notions nouvelles au quotidien, reprendre les mêmes notions dans différentes activités, utiliser un thème, respecter une routine simple, se référer à un horaire imagé pour faciliter le repère, complexifier graduellement et illustrer toute activité ou changement.

En s'appuyant sur les écrits, il est possible de dégager cinq principes généraux d'intervention (Gingras, 2000). Tout d'abord, la constance : il s'agit d'établir un horaire régulier et stable à l'intérieur duquel l'enfant dysphasique a des points de repère. La constance doit être présente dans les activités, dans les attentes ainsi que dans les interventions. Par ailleurs, il est aussi question de rigueur, ce qui implique d'adapter un cadre de travail afin de maintenir l'approche qui a été choisie. Le troisième principe est la démonstration. Celle-ci permet à la personne de savoir ce qu'on attend d'elle, de connaître le résultat souhaité. Ensuite, il y a la répétition, qui permet une certaine stimulation, car l'élève dysphasique assimile toujours un peu plus d'informations à chaque fois, qu'il finit, par ailleurs, par mémoriser. Finalement, le dernier principe est la planification. Il s'agit de prévoir la gradation ainsi que les activités à court, à moyen et à long terme.

Bref, les ouvrages consultés regroupent plusieurs interventions, mais il ne faut jamais oublier de s'ajuster en fonction des capacités de l'enfant. Par la suite, il sera possible de décomposer les apprentissages afin de les graduer pour en arriver à atteindre les objectifs fixés au départ. Peu importe les apprentissages à réaliser, il est essentiel de respecter certains conseils pratiques comme : déterminer le comportement à acquérir, décomposer cet apprentissage, rédiger la liste de chacune

des étapes, progresser lentement, simplifier la tâche pour que l'enfant comprenne bien ce qu'on attend de lui, créer des routines, utiliser des situations réelles, supprimer toute forme de distraction pendant les exercices et ne plus effectuer, pour l'enfant, le geste ou le comportement lorsque celui-ci est acquis.

Pour conclure, cela démontre que l'implication de chaque personne est primordiale. Cette collaboration favorise l'avancement et l'atteinte des objectifs communs qui ont été ciblés au départ. De plus, la communication doit être mise de l'avant malgré le handicap dont elle est affectée. La consultation de ces travaux a permis de découvrir qu'il existe déjà des statistiques sur lesquelles il serait important de s'arrêter.

2.7 Le programme d'intervention proposé

Le programme utilisé auprès des participants est composé d'une série de 18 activités en français et en mathématiques et d'un manuel qui est divisé en quatre sections. La première section du manuel est composée de plusieurs renseignements qui définissent et expliquent la dysphasie. Il est possible de trouver des informations sur la définition de ce handicap ainsi que sur les modifications apportées au courant des années. Par ailleurs, il y a présentation des troubles qui peuvent y être associés et des difficultés que peuvent rencontrer les personnes dysphasiques. Ensuite, on retrouve un tableau qui décrit les caractéristiques d'une famille aidante. Cette même section explique les besoins affectifs, sociaux et scolaires des enfants dysphasiques. Pour terminer cette partie du manuel, on retrouve des pistes d'intervention pouvant être applicables à l'école comme à la maison. Cette première section a pour objectif d'informer et d'outiller les jeunes dysphasiques et leurs parents sur ce handicap afin qu'ils le connaissent mieux. L'utilisation devrait principalement se faire par les parents, cependant elle peut aussi être facilement accessible et profitable aux jeunes.

La seconde section du programme est subdivisée en huit parties. Elle regroupe plusieurs supports visuels créés en fonction des notions de français. Afin d'aider les élèves dysphasiques à effectuer les travaux de français, les supports visuels mettent en image les diverses notions. En plus, l'utilisation d'exemples et de couleurs vient compléter ce dernier. Voici la composition des huit divisions :

1. l'alphabet, la syllabe, la famille des mots, les préfixes, les suffixes, les synonymes, les antonymes et les homonymes;
2. le genre et le nombre, le nom, l'adjectif qualificatif, le déterminant, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection;
3. les notions entourant le verbe, soit les règles d'accord ainsi que des tableaux de terminaisons;
4. les types de phrases et la structure de phrase;
5. le féminin des noms et des adjectifs;
6. le pluriel des noms et des adjectifs;
7. la ponctuation;
8. les homophones.

L'objectif premier de cette deuxième section est de soutenir les apprentissages des élèves en leur offrant un support visuel de la notion travaillée. Elle sert d'aide mémoire afin de permettre un avancement scolaire ainsi qu'une meilleure compréhension de la notion. Son utilisation se fera surtout par les élèves dans une tâche imposée qui se réalisera à l'école. Il est aussi possible de l'utiliser à la maison, avec ou sans les parents, dans le but de faire un devoir, de compléter un travail ou d'étudier.

La troisième section, subdivisée aussi en huit parties, est composée de supports visuels qui concernent les mathématiques. Donc, les notions travaillées en classe sont imagées, ce qui permet une meilleure compréhension. Voici les huit parties :

1. les chiffres, les nombres, les signes, les lignes, les droites et les angles;
2. les opérations, les multiples et les diviseurs;
3. la numération (tableaux et décomposition);
4. les polygones et les solides;
5. le périmètre, l'aire et le volume;
6. les notions de fractions;
7. la moyenne, l'arrondissement des nombres, le plan cartésien, la symétrie et les réseaux;
8. la démarche pour la résolution de problèmes.

L'objectif est aussi de soutenir les apprentissages. Par ailleurs, les supports visuels deviennent des aide-mémoire qui facilitent la compréhension et l'exécution du travail. Les sujets en seront les principaux utilisateurs à l'école comme à la maison. Cependant, il sera possible pour les parents de s'en servir lors d'un devoir, d'un travail à terminer ou pour aider leur jeune à étudier.

La dernière section du programme rassemble des renseignements sur des ressources disponibles pour les personnes dysphasiques et leur famille. On y retrouve les coordonnées ainsi que les adresses Internet de divers organismes qui peuvent leur venir en aide. Dans la mesure du possible, il y aussi des précisions selon les régions et les organismes. L'objectif est de fournir, aux dysphasiques comme aux parents, les coordonnées de ressources afin qu'ils puissent obtenir des réponses à leurs questions. En plus, ces organismes peuvent leur fournir des renseignements ou les diriger vers une autre ressource qui sera en mesure de le faire. Donc, l'utilisation de cette section s'adresse aux élèves comme aux parents.

Afin de vérifier l'efficacité et l'utilisation du programme, dix-huit tâches ont été proposées aux participants. Certaines d'entre elles portent sur des notions de français tandis que d'autres concernent des notions de mathématiques. Pour accomplir chacune d'elles, le participant a la possibilité d'utiliser un support visuel.

Avant d'effectuer les tâches demandées, les supports visuels ciblés seront tous présentés, expliqués et travaillés à l'aide de plusieurs exercices. Donc, lors de l'exécution, il n'y a pas de nouveauté. Dans le tableau qui suit, la ou les notions incluses dans les dix-huit tâches sont notées ainsi que la section dans laquelle on retrouve le ou les supports visuels pouvant y être associées. La description complète des tâches peut être consultée à l'appendice C.

Tableau 2.1 : Description des dix-huit tâches

	Notions de français		Notions de mathématiques	
	Description	Support visuel	Description	Support visuel
Tâche 1			<ul style="list-style-type: none"> la famille des figures les angles droits 	Section rouge Section brune
Tâche 2			<ul style="list-style-type: none"> les réseaux 	Section bleu pâle
Tâche 3	<ul style="list-style-type: none"> la structure de phrase 	Section brune		
Tâche 4			<ul style="list-style-type: none"> les sommets, arêtes et faces (courbes et planes) les angles droits. les réseaux 	Section brune Section brune Section bleu pâle
Tâche 5	<ul style="list-style-type: none"> le pluriel des noms et des adjectifs. 	Section verte		
Tâche 6	<ul style="list-style-type: none"> le pluriel des noms et des adjectifs. 	Section verte		
Tâche 7			<ul style="list-style-type: none"> les figures géométriques 	Section brune
Tâche 8	<ul style="list-style-type: none"> la structure de phrase 	Section brune		
Tâche 9	Les participants devaient terminer les travaux non complétés. Donc, les tâches peuvent variées			
Tâche 10			<ul style="list-style-type: none"> les sommets, les arêtes et les faces 	Section brune
Tâche 11 et 12	<ul style="list-style-type: none"> la structure de phrase 	Section brune		

	Notions de français		Notions de mathématiques	
	Description	Support visuel	Description	Support visuel
Tâche 13	• la conjugaison des verbes	Section bleu foncé		
Tâche 14	Les participants devaient terminer les travaux non complétés. Donc, les tâches peuvent variées			
Tâche 15, 16, 17 et 18			• Résolution de problèmes	Section jaune

2.8 Les objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche est de vérifier l'efficacité et l'utilité d'un programme d'interventions spécifiques à l'intérieur duquel on trouvera un document regroupant des supports visuels. En plus, il y a plusieurs objectifs spécifiques. Les voici :

1. Vérifier si les supports visuels fournis aident l'élève à mieux comprendre les notions concernées.
2. Vérifier si les supports visuels fournis aident l'élève à être plus autonome.
3. Vérifier si les informations apportées dans la section *c'est quoi la dysphasie* permettent une meilleure compréhension du handicap.
4. Vérifier si l'annuaire de ressources est facile d'utilisation.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche a pour objectif de mettre sur pied un programme dans lequel les élèves dysphasiques et leurs parents utilisent un outil de travail contenant des informations qui concernent les éléments suivants : des connaissances sur la dysphasie, des supports visuels pour les notions de français et de mathématique ainsi qu'un annuaire de ressources disponibles. Rappelons qu'il s'agit d'une recherche qualitative qui s'appuie sur des observations et des entretiens semi-dirigés.

3.1 La description de l'échantillon

L'échantillon provient d'une école secondaire ordinaire offrant un service particulier aux élèves dysphasiques. Les élèves dysphasiques de cette école sont répartis dans quatre classes selon leur niveau scolaire. Il y a deux classes qui suivent le programme allégé du MELS (fin 2^{ème} cycle et 3^{ème} cycle du primaire), tandis que les deux autres classes fonctionnent par projets. Comme tout élève dysphasique, ils ont le droit d'être scolarisés jusqu'à l'âge de 21 ans. Pour effectuer cette recherche, une seule classe fonctionnant par projet est sollicitée. Pour l'année 2006-2007, ils sont sept élèves. Quatre d'entre eux ont un code 34. Les trois autres élèves ont une dysphasie reconnue, mais ils ont aussi un autre handicap, soit un trouble envahissant du développement (code 50), un trouble relevant de la psychopathologie (code 53), ou une déficience visuelle (code 42). Les sujets sélectionnés auront à utiliser un outil de travail décrit au chapitre II.

L'administration de cet outil se fait auprès de sept adolescents âgés entre 12 et 17 ans. Pour cette recherche, il s'agit d'un échantillon de convenance (Poupart,

Deslauriers, Groulx, Lapperrière et Mayer, 1997), correspondant à une aire de travail, dans une école. Tous les renseignements sur les participants proviennent des dossiers scolaires, des dossiers d'orthophonie et de psychologie. Chacun de ces élèves a eu un diagnostic posé par un ou une orthophoniste leur accordant la cote 34, soit celui de la dysphasie sévère ou de la déficience langagière sévère. L'échantillon est composé de six garçons et une fille.

Tableau 3.1
Caractéristiques des participants

Participant	Âge	Sexe	Niveau scolaire en Français	Niveau scolaire en Mathématiques
1	12 ans	Garçon	3e	3e
2	13 ans	Garçon	2e	2e
3	13 ans	Garçon	2e	2e
4	14 ans	Garçon	3e	3e
5	14 ans	Garçon	3e	4e
6	16 ans	Fille	2e	2e
7	17 ans	Garçon	4e	3e

L'observation du tableau 3.1 montre que la majorité des participants est de sexe masculin. Tous les sujets proviennent de la même classe, soit celle de la pédagogie par projets. Le niveau académique de chacun d'eux varie de la deuxième année à la quatrième année du primaire. On remarque aussi que la majorité des élèves se situent de niveau 2^e et 3^e année du primaire en mathématiques comme en français. Un seul sujet masculin est classé en 4^{ième} année du primaire en mathématique et en français.

3.2 Les instruments de recherche

Pour recueillir les résultats, deux instruments de mesure sont utilisés. Le premier est l'observation des sujets. Le second correspond à l'entrevue semi-dirigée avec les sujets et leurs familles. Le dernier est un questionnaire écrit qui est utilisé pour les familles qui n'ont pas pu se présenter aux entrevues. De cette manière, il est possible de rejoindre la totalité des familles qui se prêtent à cette recherche. L'observation permet de vérifier le degré d'utilisation ainsi que l'efficacité de l'outil de travail dans la classe, tandis que les entrevues permettent de compléter les informations recueillies avec les observations faites durant la deuxième étape. Par ailleurs, il est possible de vérifier les résultats obtenus durant les observations tout en demandant des précisions aux sujets concernés. En plus, des entrevues semi-dirigées sont faites auprès des parents afin d'obtenir leur appréciation de l'utilité et de l'efficacité de l'outil proposé à la maison.

3.2.1 La grille d'observation

Tout d'abord, Karsenti et Savoie-Zajc (2000) déterminent qu'une bonne observation doit être spécifique, précise et ne pas comporter d'évaluation. Selon Gauthier (2002), l'observation directe vise la compilation de l'information la plus complète possible sur une situation sociale particulière. De plus, cet auteur affirme que cet outil de collecte de données peut être complété par une démarche de questionnement des sujets qui, dans ce travail, est réalisée à l'aide de l'entrevue semi-dirigée. Bunge (1984) affirme que l'observation doit être préméditée et éclairée en fonction d'un but bien défini. Il dit aussi que cette méthode est guidée par des connaissances.

Pour Postic et De Ketele (1988), le fait d'observer quelqu'un, c'est jeter un regard sur lui, c'est le prendre comme objet. C'est un processus dont la fonction

première est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération. Selon Lafon (1987), l'observation est l'étude fonctionnelle du comportement et des conduites d'un être humain, en tenant compte de ses éléments constitutifs et de sa personnalité dynamique dans sa totalité et dans son environnement. Selon De Ketele et Roegiers (1996), l'observation est un processus orienté par un objectif terminal ou organisateur du processus d'observation lui-même. Même l'observation dite libre comporte un objectif : se familiariser avec une situation, observer un phénomène sous un maximum d'aspects possibles. Par ailleurs, ils affirment que plus cet objectif est clair et explicite, plus il sera facile de faire des choix.

L'instrument développé pour cette recherche est composé de 19 catégories comportementales regroupées en quatre facteurs : comportements solitaires (10 catégories), interactions avec un autre élève (quatre catégories), interactions avec un adulte (quatre catégories), autres comportements (une catégorie). Une catégorie comportementale est notée à chaque occurrence et le temps est noté. La grille d'observation est présentée à l'appendice A (voir p.55).

3.2.2 L'entrevue semi-structurée

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2000), l'entrevue semi-structurée est plus flexible que celle qui est structurée. Elle donne la possibilité au chercheur d'approfondir une réponse en questionnant davantage. De plus, ces auteurs considèrent l'entrevue comme une manière d'entrer en contact avec le sujet. Selon eux, il s'agit aussi d'essayer d'identifier ou de comprendre les objectifs de la recherche de façon plus imagée et descriptive. Gauthier (2002) avance que les entrevues ont un objectif précis qui est d'arriver à comprendre une réalité ou un phénomène ciblé. Il estime aussi que cette technique de collecte de données fréquemment utilisée dans les recherches où l'on tente de comprendre le sens d'un phénomène du point de vue des participants. Il donne la définition la plus fréquente, soit «une interaction verbale, une conversation

entre un intervieweur, nommé ci-après chercheur et un répondant» (p. 264). Savoie-Zajc dans Gauthier (2002) définit l'entrevue semi-dirigée comme :

Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (p.266).

Savoie-Zajc (2002) apporte beaucoup d'informations sur cet instrument de collecte de données. La lecture de ce chapitre, permet de constater que l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée dans la méthodologie répond aux quatre buts de cet outil. Le premier consiste à rendre explicite l'univers de l'autre en entrant en contact avec le répondant de manière personnelle et directe afin d'obtenir des données de recherche. Le deuxième but correspond à la compréhension du monde de l'autre en notant les pensées, les commentaires, les contradictions et les tensions que vit le sujet. Le troisième but est celui d'apprendre en prenant en considération le savoir du répondant dans une situation précise. Le quatrième but est l'émancipation. Celui-ci est observable en raison des questions posées aux répondants qui permettent une exploration approfondie des termes.

Selon Guittet (1983), il est important de tenir compte de certains aspects afin de réaliser une interview. Dans un premier temps, il faut aménager l'espace, organiser le déroulement, clarifier les rôles, le but et la méthode; créer un climat favorable à l'échange, utiliser des techniques (d'enquête, de formulation, de négociation, etc.), ajuster ses comportements (écoute active et ouverte, observation attentive des comportements, régulation aux plans non verbal et verbal), s'informer; atteindre l'objectif fixé et conclure l'entretien.

Selon Fenneteau (2002), l'entretien semi-directif se fait avec un guide qui permet de vérifier si le répondant aborde tous les sujets préétablis. Lorsque le répondant ne touche pas un thème inscrit sur la liste, l'intervieweur peut l'inviter à en

parler. De plus, s'il éprouve certaines difficultés à s'exprimer, l'intervieweur peut lui venir en aide.

La grille d'entrevue qui a été développée pour cette recherche comprend deux parties. La première porte sur l'utilisation du manuel à l'école et elle comporte 15 questions. La seconde partie porte sur l'utilisation du manuel à la maison et elle comprend 10 questions. Elle est présentée à l'appendice B (voir p. 56). Le questionnaire écrit qui est soumis aux familles qui n'ont pas pu être interviewées est similaire à la grille d'entrevue. C'est pourquoi il n'est pas présenté.

3.2.3 Les caractéristiques spécifiques des deux instruments

Ces deux instruments de collecte de données permettent de recueillir des informations pertinentes pour répondre à la question de recherche. Par ailleurs, il existe deux caractéristiques (De Ketele et Roegiers, 1996) qui les différencient et dont on doit absolument tenir compte. Dans un premier temps, l'observation est un acte à sens unique, sauf pour ce qui est de l'observation participante. Elle se situe aussi dans le présent. Pour ce qui est de l'interview, il s'agit d'un acte de communication qui permet des retours en arrière ou des projections dans le futur. Dans cette recherche, il sera donc possible de mettre l'accent sur le présent, le futur et procéder à certains retours en arrière.

3.3 Les procédures

Le manuel a été présenté aux élèves le 16 février 2007 et les observations en classe se sont déroulées entre le 18 février et le 21 avril pendant que les élèves travaillaient aux tâches qui leur étaient soumises. Ces tâches, au nombre de 18. Certaines portent sur des notions de français tandis que d'autres concernent des

notions de mathématiques. Pour accomplir chacune d'elles, le participant a la possibilité d'utiliser un support visuel. Avant d'effectuer les tâches demandées, les supports visuels ciblés sont tous présentés, expliqués et travaillés à l'aide de plusieurs exercices. Lors de l'exécution, il n'y a pas de nouveauté. La description des 18 tâches est présentée à l'appendice C.

3.4 Les méthodes d'analyse

Afin de procéder à l'analyse des résultats, il a fallu, dans un premier temps, élaborer une grille de codification. La compilation des renseignements s'est faite à l'aide du logiciel *Excel*. Cette façon de faire a permis de regrouper les informations selon les différents codes. Par ailleurs, les réponses obtenues durant les entrevues ont été notées afin de vérifier la fréquence de celles-ci pour pouvoir en tirer des conclusions et les comparer aux résultats des observations.

Tout d'abord, l'accent a été mis sur la présence d'interactions avec un autre élève. Par la suite, les interactions avec l'adulte ont été étudiées. Finalement, il y a eu analyse des comportements en solitaire. Celle-ci s'est faite de deux manières. La première a été d'ordre individuel tandis que la seconde a regroupé des observations générales, le but étant de faire ressortir les points les plus marquants. Par la suite, une synthèse des renseignements a permis une mise en perspective des analyses les plus pertinentes dans le but d'apporter des modifications au programme d'aide.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Avant de débiter la présentation des résultats, il est important de préciser qu'un participant a dû être retiré, la Direction de la protection de la jeunesse ayant refusé l'autorisation de publication. Les résultats sont donc fondés sur l'observation et les témoignages de six participants.

Le but de cette recherche est de vérifier l'utilité d'un programme d'interventions spécifiques à l'intérieur duquel on trouve un document regroupant des supports visuels. Pour ce faire, plusieurs questions ont été posées aux participants afin de savoir si les sections suivantes du document : renseignements sur la dysphasie, notions de français, notions de mathématiques et bottin téléphonique (annuaire de ressources) ont été de bons supports. Les deux questions suivantes ont été posées aux élèves :

- 1) Quelle partie du livre utilises-tu le plus souvent à l'école? Est-ce que c'est la section sur la dysphasie, le français, les mathématiques ou l'annuaire de ressources?
- 2) Utilises-tu le livre à la maison? Quelle partie du livre utilises-tu?

Les réponses obtenues ont été regroupées dans le tableau 4.1 situé ci-dessous. En se référant à celui-ci, on remarque que l'utilisation des supports visuels à la maison est très faible. Les participants les utilisent davantage à l'école qu'à la maison. De plus, on note que la section portant sur la connaissance de la dysphasie et celle sur l'annuaire de ressources ne sont pas utilisées par les élèves, ni à l'école, ni à la maison. Cependant, les sections composées de supports visuels pour le français et les mathématiques sont davantage utilisées. Il est aussi possible de dire que le document est plus fréquemment utilisé à l'école qu'à la maison. L'utilisation des supports visuels en français est de 72% à l'école, comparée à 28% à la maison. Pour ce qui est des mathématiques, le pourcentage s'élève à 94% à l'école tandis que l'utilisation à la maison est de 50%. On constate donc que la fréquence d'utilisation en mathématiques

est supérieure à celle en français. En effet, on note un pourcentage moyen de 72% en mathématique et de 50% en français.

Tableau 4.1
Utilisation des différentes sections selon les participants

Sections	Section la plus utilisée à l'école		Sections utilisées à la maison	
	N	%	N	%
DYSPHASIE	0/18	0%	0/18	0%
FRANÇAIS	13/18	72%	5/18	28%
MATHÉMATIQUES	17/18	94%	9/18	50%
BOTTIN TÉLÉPHONIQUE	0/18	0%	0/18	0%

Par ailleurs, lorsqu'on s'attarde au tableau 4.2, on constate que les sections les plus difficiles à utiliser selon les participants, à l'école comme à la maison, sont celles qui concernent la dysphasie et le catalogue de ressources (bottin téléphonique).

Tableau 4.2
Difficulté d'utilisation des différentes sections selon les participants

Sections	Section la plus facile à utiliser	
	N	%
DYSPHASIE	0/9	0%
FRANÇAIS	5/9	54%
MATHÉMATIQUES	9/9	100%
BOTTIN TÉLÉPHONIQUE	0/9	0%

Les analyses précédentes permettent de constater qu'il y a une plus grande utilisation des sections concernant les supports visuels en français et en mathématiques. Or, il est important de s'y attarder afin de pousser plus loin les analyses. Débutons par la vérification de l'utilisation des supports visuels à chacune des 18 périodes d'observation durant l'administration du programme. Pour ce faire, il faut se référer au tableau 4.3.

Tableau 4.3
L'utilisation des supports visuels dans les tâches d'observation soumises aux participants

	UTILISATION DES SUPPORTS EN FRANÇAIS									UTILISATION DES SUPPORTS EN MATHÉMATIQUES									Moyenne
	PÉRIODES									PÉRIODES									
Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1 0	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5	1 6	1 7	1 8	
ME	O	O	O	O	X	N	N	N	N	O	O	N	O	X	O	N	N	N	8/16 (50%)
MT	N	O	O	O	N	O	O	O	O	O	O	N	O	N	O	N	N	N	11/18 (61.1%)
MGR	N	O	N	O	X	N	N	N	O	O	O	O	O	X	N	N	N	N	7/16 (43.8%)
MA	N	N	N	N	X	N	N	N	O	N	N	O	N	X	O	O	N	N	4/16 (25%)
K	O	O	O	O	X	N	N	O	N	O	N	N	O	X	O	O	N	N	9/16 (56.3%)
P	N	O	O	O	O	N	N	N	N	O	N	O	O	O	O	O	O	N	11/18 (61.1%)
Total	2/6	5/6	4/6	5/6	½	1/6	1/6	2/6	3/6	5/6	3/6	3/6	5/6	½	5/6	3/6	1/6	0	50/100 (50%)

O = oui N = non X = absence

On remarque que l'utilisation moyenne des supports compris dans le programme d'aide pour les élèves dysphasiques et leurs parents est de 50%. Par ailleurs, quatre participants sur six utilisent les supports visuels dans 50% des observations et plus. Afin d'approfondir cette utilisation du programme, il s'avère essentiel de faire ressortir les différences possibles entre le français et les mathématiques. Il est important aussi de savoir que les observations #5 et #14 n'étaient pas obligatoires pour tous les participants. Durant ces périodes, ceux-ci devaient terminer les travaux non terminés. C'est pour cette raison qu'il n'y a que deux personnes qui ont été observées durant ces périodes. Dans un premier temps, l'accent a été mis sur les tâches de français. En examinant la partie gauche du tableau 4.3, il est possible de constater que, dans l'ensemble, les supports visuels ont été utilisés dans 48% des tâches observées. En ce qui concerne les mathématiques (partie droite du tableau 4.3), on voit que c'est dans une proportion de 52% que les supports visuels ont été utilisés. On pourrait en conclure qu'il y a légèrement plus de participants qui font référence aux supports visuels en mathématique qu'en français.

Une consultation des réponses obtenues durant les entrevues auprès des élèves permet de corroborer ces résultats issus des observations. En effet, selon le tableau 4.1, les réponses laissent entendre que les supports visuels sont plus fréquemment utilisés en mathématiques (72%) qu'en français (50%) et qu'ils sont jugés plus faciles d'utilisation en mathématiques (9/9) qu'en français (5/9). Le tableau 4.4 permet une meilleure compréhension de ces données car les pourcentages sont regroupés selon la matière observée.

Tableau 4.4
L'utilisation des supports visuels pour toutes les observations (français et mathématiques)

Sujets	Observations en Français		Observations en Mathématiques		Observations confondues (Français et Mathématiques)	
	Nombre de fois	%	Nombre de fois	%	Nombre de fois	%
ME (fille)	4/8	50%	4/8	50%	8/16	50%
MT	7/9	77,8%	4/9	44,4%	11/18	61,1%
MGR	3/8	37,5%	4/8	50%	7/16	43,8%
MA	1/8	12,5%	3/8	37,5%	4/16	25%
K	5/8	62,5%	4/8	50%	9/16	56,3%
P	4/9	44,4%	7/9	77,8%	11/18	61,1%
MOYENNE	24/50	48%	26/50	52%	50/100	50%

Le fait que les supports visuels en mathématiques soient un peu plus utilisés que ceux de français suscite quelques réflexions. Afin de connaître les raisons qui engendrent cette utilisation plus fréquente en mathématiques, la consultation et l'analyse des entrevues ont été d'une aide précieuse. Le tableau 4.5 reflète les résultats obtenus.

Tableau 4.5
Éléments qui aident les participants au programme d'aide

	Nombre de fois que l'élément est cité	Pourcentages
Images/dessins	17/18	94%
Couleur	14/18	78%
Textes	6/18	33%
Flèches pour séparateurs	3/18	17%
Exemples	2/18	11%

Le programme d'aide pour les élèves dysphasiques et leurs parents mis à la disposition des sujets est composé d'images (dessins), de textes composés de mots plus faciles et d'exemples plus concrets. L'utilisation de la couleur sert à attirer l'attention sur certains éléments. Si on consulte le tableau 4.5, on retrouve ce que les participants ont répondu durant les entrevues à la question suivante : *Quand tu regardes dans le livre, qu'est-ce qui t'aide à mieux comprendre? Est-ce que ce sont les images, les couleurs, les explications, les exemples ou autres choses.*

L'analyse du tableau 4.5 permet de constater que l'utilisation d'images ou de dessins est rapportée dans 94% des cas. De plus, on peut aussi constater que l'utilisation de la couleur a son importance, car elle revient dans 78% des cas. Ces

deux constatations amènent à penser que les éléments mentionnés ci-dessus, soit les couleurs et les dessins (images), expliqueraient la plus grande utilisation des supports visuels en mathématique. Rappelons que Gingras (2000), Rousteau (2003) et Lemay (2006) proposent aussi l'utilisation d'images et de couleurs.

Ensuite, les entrevues ont permis de vérifier les éléments auxquels les sujets tenaient le plus dans le programme d'aide pour les élèves dysphasiques et leurs parents. Afin de clarifier tout cela, le tableau 4.6 vient expliquer et rendre plus lisibles les résultats obtenus.

Tableau 4.6
Ce que les participants veulent conserver le plus dans le programme d'aide

Réponses citées	Entrevues	Pourcentages
Mathématiques et solides	12/18	67%
Français et feuilles sur les verbes	8/18	44%
Images/dessins	8/18	44%
Couleurs	6/18	33%
Mots plus faciles	3/18	16%
Les flèches	3/18	16%
Les sections	2/18	11%
Les séparateurs	1/18	5%

En regroupant toutes les analyses faites jusqu'à maintenant, on remarque que l'aspect visuel semble jouer un grand rôle pour les élèves dysphasiques. La prise en compte de cet élément amène à poser la question suivante : *L'aspect visuel est-il important pour les élèves dysphasiques?* Il faut répondre de façon affirmative, surtout en ce qui concerne les mathématiques. Toujours pour l'aspect visuel, la section de français ainsi que l'utilisation des images et des dessins sont nommés à 44%. L'utilisation des

couleurs ne l'est qu'à 33%. Dans les quatre réponses mentionnées ci-dessus, nous retrouvons des éléments de la définition de l'aspect visuel, soit l'utilisation des images et ou des dessins ainsi que l'utilisation des couleurs. Pour une meilleure compréhension, plusieurs questions des entrevues qui portaient sur l'aspect visuel ont été regroupées. Il est possible de regarder le tout en consultant le tableau 4.7.

Tableau 4.7
Regroupement des réponses des participants aux questions portant sur l'aspect visuel

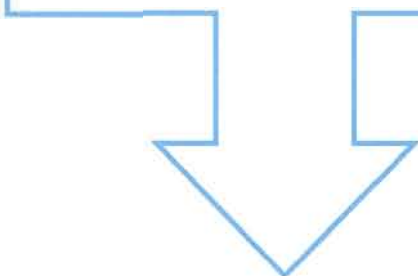
Réponses obtenues	Ce qui aide le plus le participant dans le guide		Ce que le participant aime le plus dans le guide		Ce que le participant veut le plus garder dans le guide	
		%		%		%
Images/dessins	15/18	83%	3/18	16%	8/18	44%
Math/solides/formes	1/18	5%	14/18	77%	12/18	66.7%
Couleur	14/18	77%	3/18	16%	6/18	33%
Mots plus faciles	7/18	38%	1/18	5%	3/18	16%
Français/verbes et pluriel	0/18	0%	8/18	44%	8/18	44%
Flèches et séparateurs	3/18	16%	1/18	5%	4/18	22%
Lignes qui montrent quelque chose	2/18	11%	0/18	0%	0/18	0%
Exemples	2/18	11%	0/18	0%	0/18	0%
Sections	0/18	0%	0/18	0%	2/18	11%
Explications	1/18	5%	0/18	0%	0/18	0%
Explications du prof	0/18	0%	0/18	0%	0/18	0%

Lorsqu'on observe le tableau 4.7, on remarque que les sujets ont donné 11 réponses différentes. On peut aussi constater que cinq des énoncés se retrouvent aussi en réponses à chacune des trois questions sélectionnées. Tout d'abord, on retrouve le fait d'utiliser des images ou des dessins afin de faciliter la compréhension des élèves dysphasiques. Ensuite, il y a l'utilisation des couleurs. Par la suite, on retrouve aussi la mention des mathématiques ainsi que de ses formes et de ses solides. Finalement, on retrouve l'utilisation de flèches et de séparateurs qui permettent de mieux s'orienter et de se retrouver dans le manuel. Ces quatre réponses représentent des éléments de l'aspect visuel. La cinquième réponse se rapporte à l'utilisation de mots faciles dans les consignes et explications. En plus de ces réponses, certains participants ont mentionné d'autres réponses pouvant avoir un lien avec des éléments de l'aspect visuel. En récapitulant les informations antérieures, on peut affirmer que cinq réponses sur onze, soit 45.5% d'entre elles touchent, d'une manière ou d'une autre, à l'aspect visuel des choses. Finalement, il est plausible de constater que l'aspect visuel correspond à un élément important et que son utilisation permet d'offrir un support aux élèves dysphasiques.

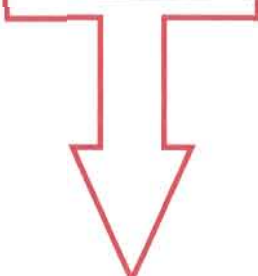
L'importance de l'aspect visuel porte à réfléchir davantage et nous amène à approfondir les analyses afin de vérifier ce qui peut être aidant pour les élèves dysphasiques. La question suivante se pose : *Quelle serait l'utilisation des supports visuels en mathématique si les tâches de résolution de problèmes étaient isolées?* Le fait d'exclure ces dernières permettrait de limiter les difficultés de compréhension dues à la lecture et à la résolution de problèmes. Lorsqu'on s'attarde au tableau 4.8, on remarque que les observations 7, 8 et 9 n'ont pas vraiment amené les participants à utiliser les supports visuels malgré la présence de ceux traitant de la résolution de problèmes ainsi que ceux sur les mots clés (pour la résolution de problèmes). Les supports visuels ont été utilisés à quatre reprises seulement sur 18. Donc, l'utilisation de ces derniers est de 22% en situation de résolution de problèmes.

Tableau 4.8
Utilisation des supports visuels durant les tâches en mathématiques

Sujets	Observations									Moyenne
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
ME	O	O		O	X	O				4/8
MT	O	O		O		O				4/9
MGR	O	O	O	O	X					4/8
MA			O		X	O	O			3/8
K	O			O	X	O	O			4/8
P	O		O	O	O	O	O	O		7/9
Moyenne	5/6	3/6	3/6	5/6	1/2	5/6	3/6	1/6	0/8	



Observations faites, sans
résolution de problèmes



Observations faites en
résolution de problèmes

Dans le but de pousser plus loin la réflexion, la construction d'un tableau qui exclut la résolution de problèmes est nécessaire, car ces tâches représentent une plus grande difficulté pour les personnes dysphasiques. Les obstacles que peuvent présenter la lecture et la résolution de problèmes ainsi que le fait d'associer la compréhension de lecture avec un concept mathématique permettant de résoudre la situation sont mis à l'écart. Les prochaines analyses se feront donc à partir du tableau 4.9.

Tableau 4.9
Observations durant les tâches de mathématiques
sans résolution de problèmes

Sujets	Observations						Moyenne
	1	2	3	4	5	6	
ME	O	O	N	O	X	O	4/5
MT	O	O	N	O	N	O	4/6
MGR	O	O	O	O	X	N	4/5
MA	N	N	O	N	X	O	2/5
K	O	N	N	O	X	O	3/5
P	O	N	O	O	O	O	5/6
Total	5/6	3/6	3/6	5/6	1/2	5/6	68,75%

O = oui N = non X = absence

En tenant compte de ce nouveau tableau, l'utilisation moyenne des supports visuels en mathématique est de 68.3%. On remarque aussi que tous les participants sauf un font référence aux supports visuels dans au moins 50% des cas. Donc, le fait d'isoler les difficultés de lecture et de compréhension reliées à la résolution de problèmes augmente considérablement le pourcentage d'utilisation des supports visuels en mathématiques.

Lors de l'élaboration de la méthodologie, il était question de vérifier s'il y avait présence d'interactions avec un autre élève ainsi qu'avec l'adulte. En fait, il y a peu d'interactions entre les pairs. Cependant, celles avec l'adulte sont nombreuses. Il arrivait régulièrement que les sujets viennent consulter l'adulte pour diverses raisons : demandes d'explications supplémentaires, souvent dues à une incompréhension des

consignes ou des tâches à effectuer, vérification du travail déjà fait et vérification des corrections faites.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Pour terminer, il est important de revenir à la question de départ ainsi qu'aux objectifs spécifiques. Tout d'abord, le travail avait pour but de vérifier l'effet de l'utilisation d'un support visuel par un groupe d'élèves dysphasiques en classe et en famille. Il fut très facile d'administrer ce programme à l'intérieur de la classe. Or, il est maintenant possible d'affirmer qu'un support visuel permet à ces élèves de mieux se repérer, de mieux comprendre une notion et ce, en français comme en mathématique, ainsi que de se rappeler les explications données. Les observations et les entrevues faites auprès des participants permettent de confirmer cette affirmation qui s'appuie aussi sur les propos de certains chercheurs comme Lemay (2006), Rousteau (2003) et Gingras (2000). En ce qui concerne le volet famille, il fut très difficile, malgré le consentement des parents, de recueillir des renseignements. Au départ, des entrevues étaient prévues. Comme certains participants, voire la majorité, ont mentionné qu'ils manquaient de temps, un questionnaire a été élaboré. Celui-ci devait permettre de recueillir d'autres informations. Malheureusement, ceux-ci n'ont pas été retournés et cela, malgré un rappel. Donc, seule une référence aux entrevues faites auprès des élèves a été possible. Celles-ci démontrent que les participants n'apportent pas ou très peu le programme d'aide à la maison. Il est donc plus difficile de répondre à cette partie de la question étant donné qu'il faut seulement se référer aux entrevues faites auprès des élèves. Or, on peut en conclure que les supports visuels proposés ont été utilisés à l'école mais que le volet maison a été négligé et moins concluant.

Dans un deuxième temps, il fallait vérifier l'efficacité du programme d'aide et observer si les élèves dysphasiques acquéraient des connaissances académiques malgré leur niveau scolaire et leur âge. Les résultats obtenus soutiennent l'hypothèse de départ qui veut que ce programme, présenté sous forme de manuel (décrit au chapitre II, page 7), peut permettre aux adolescents dysphasiques d'acquérir de

nouvelles connaissances malgré le manque de soutien des parents, qui sont parfois aussi démunis que leurs enfants. L'analyse des entrevues permet de confirmer le tout, car les participants affirment faire moins d'erreurs lorsqu'ils utilisent les supports visuels mis à leur disposition. De plus, ils affirment aussi qu'il est plus facile de travailler avec le programme que sans lui. Les observations permettent de constater qu'il y a une meilleure utilisation des supports à long terme, car les sujets ont eu le temps de se familiariser et d'apprendre à travailler avec ces derniers.

De plus, quatre objectifs spécifiques étaient ciblés. Le premier était de vérifier si les supports visuels fournis aident le jeune à mieux comprendre la notion en question. En se référant aux grilles d'observation et aux entrevues, il est possible d'y répondre positivement. En fait, les entrevues précisent que les images, les dessins et les couleurs ont permis cette meilleure compréhension. Cela dit, l'aspect visuel vient stimuler un autre sens tout en attirant leur attention. Cette constatation démontre toute l'importance des propos apportés par Rousteau (2003), Lemay (2006) et Gingras (2000) concernant les aides visuelles. Ces auteurs expliquent que la méthode visuelle permet de susciter l'intérêt des personnes dysphasiques tout en apportant un appui aux informations communiquées à ces derniers. Les supports visuels viennent démontrer, expliquer et servir d'aide mémoire. Ils offrent une façon de travailler qui supplée très bien à leur handicap. Le second objectif était de vérifier si les supports visuels fournis aident le jeune à être plus autonome. Les observations permettent de conclure que les sujets qui font référence aux supports visuels viennent moins demander l'aide d'un adulte. Par contre, il est important de préciser que le temps permet d'en arriver à être plus autonome, car les participants doivent apprendre à utiliser ce programme. L'analyse de cette expérience m'amène aussi à croire qu'il aurait été préférable, voire plus rentable, de rencontrer les parents participants individuellement afin de leur démontrer l'importance de cette recherche, la façon d'utiliser ce programme d'aide et les bienfaits qu'il peut apporter dans le développement de l'autonomie de leur jeune à la maison. Les deux derniers objectifs

étaient ceux-ci : vérifier si les informations apportées dans la section *c'est quoi la dysphasie* permettent une meilleure compréhension du handicap et vérifier si le bottin de ressources est utile et utilisable. Malheureusement, ces derniers n'ont pas été complètement atteints en raison du manque de participation des parents. Cependant, il est juste d'affirmer que ces deux sections ne sont pas utilisées par les sujets. Il est certain qu'il aurait été très important et intéressant de voir ce que les parents des sujets en pensent mais, les questionnaires envoyés ne furent jamais retournés, et ce, malgré un rappel. Il serait important, à l'avenir, de porter une attention particulière à cet aspect. Si les élèves dysphasiques et leurs parents avaient utilisé davantage le répertoire de ressources et la connaissance de la dysphasie, les résultats auraient été plus probants.

Finalement, l'expérimentation a quand même permis de vérifier la majorité des objectifs fixés. Tout d'abord, il est vrai d'affirmer que l'aspect visuel occupe une place importante dans la vie et les apprentissages des élèves dysphasiques, car il vient leur apporter un support supplémentaire. De ce fait même, l'importance des supports visuels devient donc une priorité afin de permettre à ces gens de performer malgré leur handicap et selon leurs capacités. L'utilisation des supports visuels démontre aussi que certains élèves visent des méthodes compensatoires.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Pour conclure ce travail, il est juste de confirmer que les élèves dysphasiques aiment utiliser du matériel imagé parce que celui-ci sert de point de référence et de soutien. Cette affirmation s'appuie sur les propos de Rousteau (2003). Il affirme que, selon les formes de dysphasies, il faut utiliser des supports gestuels ou visuels ou des pictogrammes colorés. Cette façon de faire permet d'établir une association entre le canal auditif et le sensoriel. Or, l'aspect visuel devient une façon de travailler qui s'adapte à ce handicap. L'image, le dessin ou le pictogramme vient démontrer à la personne dysphasique ce qu'on attend. La démonstration visuelle appuie les informations données et cela permet aux élèves d'assimiler un peu plus de renseignements à chaque fois. Par ailleurs, Lemay (2006) affirme que l'utilisation du visuel permet de susciter l'intérêt des élèves. L'administration du programme d'aide pour les élèves dysphasiques et leurs parents permet aussi d'affirmer que ces derniers ont utilisé, dans plus de 50% des cas les supports visuels mis à leur disposition. Cette recherche permet aussi de confirmer que les sections de français et de mathématique sont plus utilisées que les deux autres, soit la dysphasie et le catalogue de ressources. En plus, il est possible d'affirmer que le programme d'aide pour les élèves dysphasiques et leurs parents a été peu utilisé à la maison. Les entrevues démontrent que les sujets n'ont pas tendance à l'amener à la maison et ce, pour diverses raisons dont celles-ci : peur de l'oublier à la maison, travaux ou devoirs terminés à l'école durant les temps libres, faible envie de l'amener à la maison et négligence de l'apporter à la maison. Certes, l'utilisation du programme d'aide proposé a aidé les dysphasiques à faire le travail demandé. Dans la majorité des entrevues, les sujets ont précisé que les images, les dessins et les couleurs sont très utiles et que ces éléments correspondent à ce qu'ils aiment le plus dans le programme. D'ailleurs, ils ajoutent aussi qu'ils souhaiteraient conserver ces éléments afin de rendre les notions plus visuelles. Une fois l'adaptation faite au programme d'aide, les participants l'ont

davantage utilisé, car il offre un support important afin de mieux comprendre les notions correspondantes.

Somme toute, des forces sont ciblées à l'intérieur de cette étude. Tout d'abord, elle représente une des rares études faites auprès d'adolescents dysphasiques. Ensuite, elle est concrètement appliquée à ceux-ci. Les observations et les entrevues permettent de noter les faits et les commentaires apportés par ceux qui vivent avec ce handicap. Donc, les modifications à apporter sont concrètes. Par la suite, l'étude démontre que les images et la couleur facilitent la compréhension d'une notion académique et ce, qu'elle soit abstraite ou non. Toutefois, cette recherche nous permet aussi de noter des limites qu'il faut prendre en considération. Le manque d'implication des parents ne permet guère de vérifier l'utilité et l'efficacité du programme à la maison. Il aurait fallu trouver une façon plus concrète d'impliquer activement les parents. Le nombre restreint de sujets représente une autre limite importante. Un nombre plus exhaustif de participants serait davantage représentatif et parlant.

Il est juste d'affirmer qu'il reste énormément de travail à faire auprès des dysphasiques, de leur entourage immédiat et éloigné ainsi qu'auprès de la population. Le manque de connaissance de ce handicap devrait être comblé afin que les gens puissent apprécier les dysphasiques à leur juste valeur. Des recherches devraient être entreprises sur les familles afin d'approfondir nos connaissances sur l'impact du visuel et sur les apprentissages ainsi que de développer des moyens pour que les élèves dysphasiques utilisent et s'approprient l'instrument de ressources.

GRILLE D'OBSERVATION

Date : _____

[illegible]

APPENDICE B

SCHÉMA D'ENTREVUE

ENTREVUE # _____

Nom : _____

Date : _____

Questions aux élèves pour l'utilisation à l'école

- 1) Quand tu regardes dans le livre, qu'est-ce qui t'aide à mieux comprendre? Est-ce que c'est les images, les couleurs, les explications, les exemples ou autre chose?
- 2) Quand tu cherches quelque chose, comment fais-tu pour le trouver?
- 3) Quelle partie du livre utilises-tu le plus souvent? Est-ce que c'est la section sur la dysphasie, le français, les mathématiques ou le catalogue de ressources?
- 4) Quelle section n'as-tu jamais regardée? Est-ce que c'est la section sur la dysphasie, le français, les mathématiques ou le catalogue de ressources?
- 5) Quelle section du livre utilises-tu le moins souvent?
- 6) Quand utilises-tu ce livre?
- 7) Que préfères-tu dans ce livre? Pourquoi?
- 8) Est-ce que tu changerais quelque chose dans le livre?
- 9) Si je changeais le livre, qu'est-ce que tu voudrais que je garde? Pourquoi?
- 10) Quand tu as de la difficulté à comprendre quelque chose, est-ce que tu regardes dans ton livre? Pourquoi?
- 11) Est-ce que c'est plus facile ou plus difficile de travailler avec le livre? Pourquoi?
- 12) Quand tu utilises le livre, est-ce que tu fais plus ou moins d'erreurs? Pourquoi?
- 13) Est-ce que tu ajouterais quelque chose dans le livre qui pourrait t'aider?
- 14) Combien de fois par jour utilises-tu ce livre?
- 15) Pour quelles raisons utilises-tu le livre à l'école? Est-ce que c'est pour faire des devoirs, pour faire tes leçons, pour apprendre quelque chose.

Questions pour le sujet vs l'utilisation à la maison.

- 1) Utilises-tu le livre à la maison?
- 2) Est-ce que c'est plus facile ou plus difficile d'utiliser le livre à la maison? Pourquoi?
- 3) Combien de fois par jour utilises-tu le livre?
- 4) Pour quelles raisons utilises-tu le livre? (pour faire mes devoirs, pour étudier, pour mieux comprendre une notion, pour faire un exercice, pour faire mes travaux, pour avoir d'autres informations, autres raisons)
- 5) Comment fais-tu pour trouver les informations que tu cherches?
- 6) Combien de temps est-ce que ça te prend pour trouver une réponse?
- 7) Trouves-tu facilement les informations que tu cherches?
- 8) Quelle partie du livre trouves-tu plus facile à utiliser (les mathématiques, le français, la dysphasie ou le catalogue de ressources)? Pourquoi?
- 9) Quelle partie du livre trouves-tu plus difficile à utiliser (les mathématiques, le français, la dysphasie ou le catalogue de ressources)?
- 10) Quand tu utilises le livre, est-ce que tu comprends mieux? Pourquoi?

APPENDICE C

DESCRIPTION DES DIX-HUIT TÂCHES

Tâche 1 : A Identifier dans quelle famille (triangle, quadrilatère ou autre) appartiennent les figures.

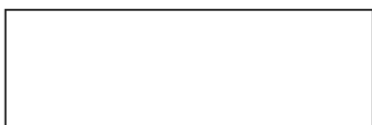
B Indiquer le nombre d'angle droit compris dans la figure.

Nom : _____

Date : _____

Les figures!

A.



Famille : _____

Angle(s) droit(s) : _____

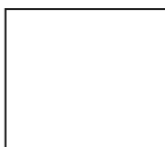
B.



Famille : _____

Angle(s) droit(s) : _____

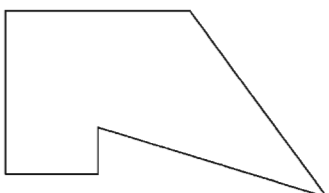
C.



Famille : _____

Angle(s) droit(s) : _____

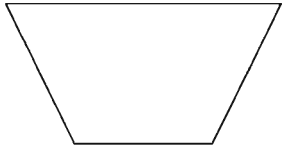
D.



Famille : _____

Angle(s) droit(s) : _____

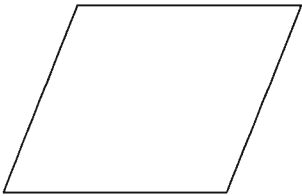
E.



Famille : _____

Angle(s) droit(s) : _____

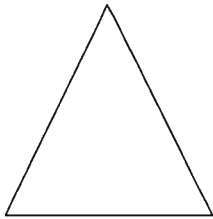
F.



Famille : _____

Angle(s) droit(s) : _____

G.



Famille : _____

Angle(s) droit() : _____

Tâche 2 : A Compléter la constellation selon l'imagination de chacun.

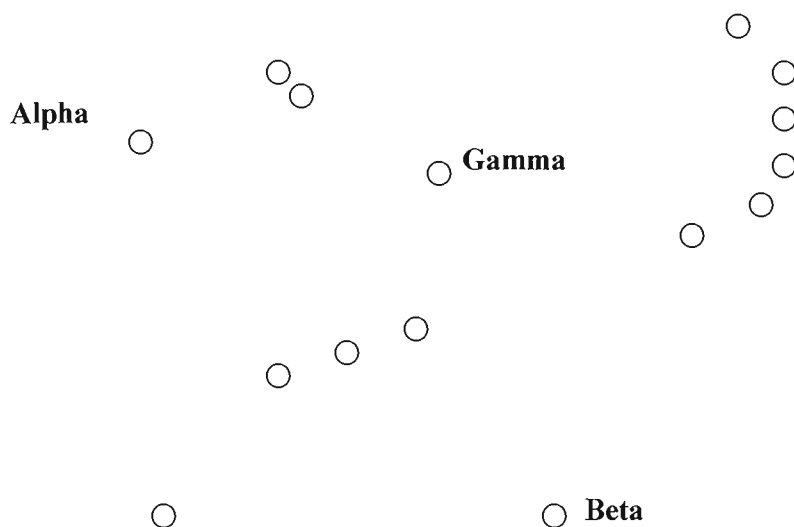
B Indiquer le nombre de nœuds, de branches et de régions compris dans cette constellation.

Nom : _____

Date : _____

Constellation à dessiner

Pendant la lecture du texte La Constellation d'Orion, tu t'es fait des images dans ta tête de l'histoire et de ses personnages. Représente sur cette constellation, le dessin d'Orion que tu as imaginé.



Nœuds : _____

Branches : _____

Régions : _____

Tâche 3 : A Transcrire les phrases sur une feuilles mobile.

B Identifier le qui (bleu), le que fait (rouge ou rose) et le ou les compléments (quoi, avec quoi, avec qui, pour qui, pour quoi, à qui, à quoi, comment, quand, où).

C Composer 10 phrases.

D Identifier le qui (bleu), le que fait (rouge ou rose) et le ou les compléments (quoi, avec quoi, avec qui, pour qui, pour quoi, à qui, à quoi, comment, quand, où).

Nom : _____

Date : _____

Structure de phrase

Étapes A et B

- 1) Les élèves écrivent des phrases.
- 2) La neige blanche tombe sur le sol.
- 3) Les filles dansent avec les garçons.
- 4) Ils jouent au soccer dans le gymnase.
- 5) Marie rit très fort.
- 6) Valérie dérange les élèves durant le cours de français.
- 7) Les enfants courent dehors avec les animaux.
- 8) Les journées sont plus courtes.
- 9) Aujourd'hui, les élèves font une pièce de théâtre.
- 10) Le chat mange du fromage avec la souris.

Étapes C et D

Compose 10 phrases

Tâche 4 : A Classer les dessins dans les bons cercles.

B Indiquer le nombre de : faces courbes, faces planes, sommets, arêtes.

C Indique le nombre de : nœuds, de branches et de régions compris dans les réseaux.

Nom : _____

Date : _____

Mathématique

1. Place les dessins dans les bons cercles.

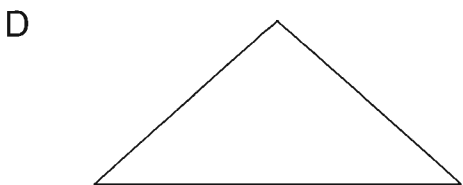
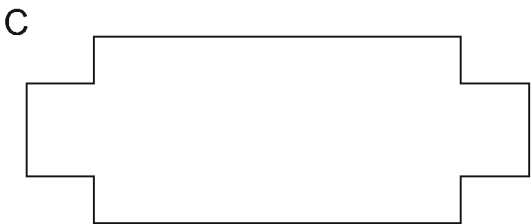
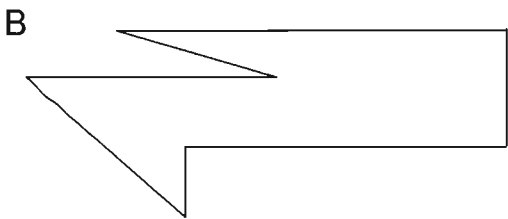
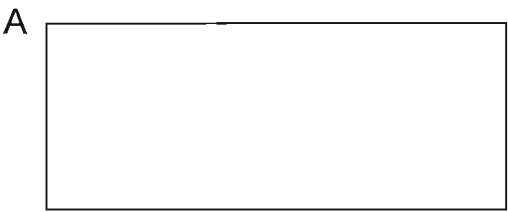
dessin avec des
angles droits

triangle

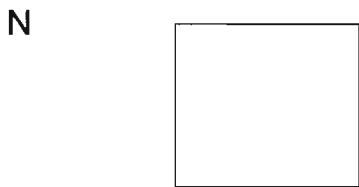
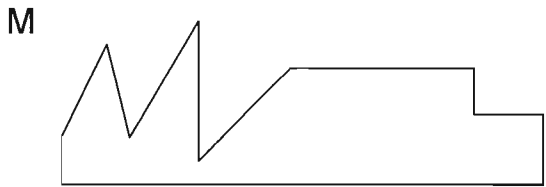
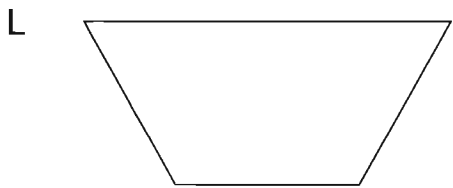
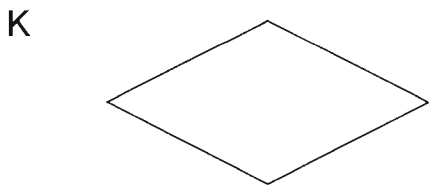
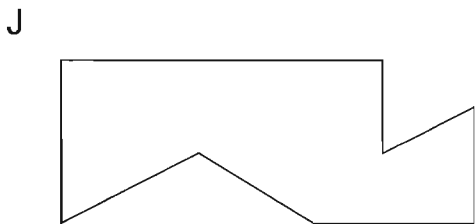
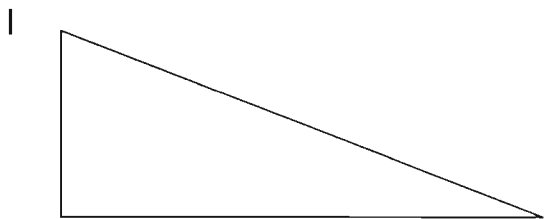
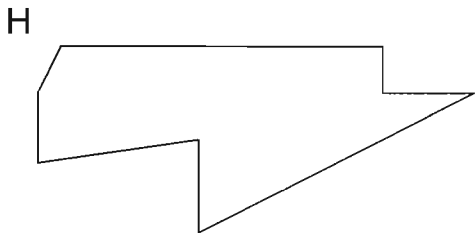
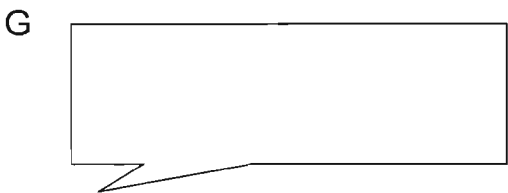
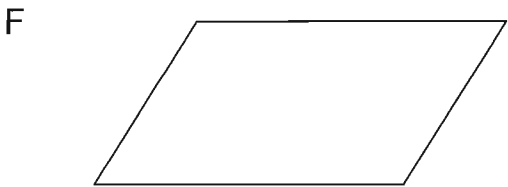
quadrilatère

quadrilatère avec
des angles droits

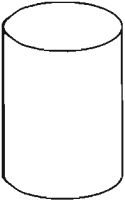
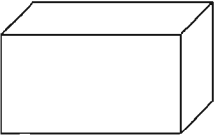
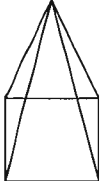
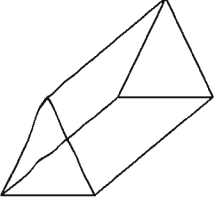
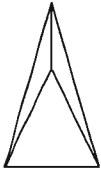
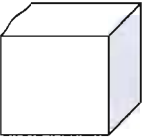
triangles avec des
angles droits



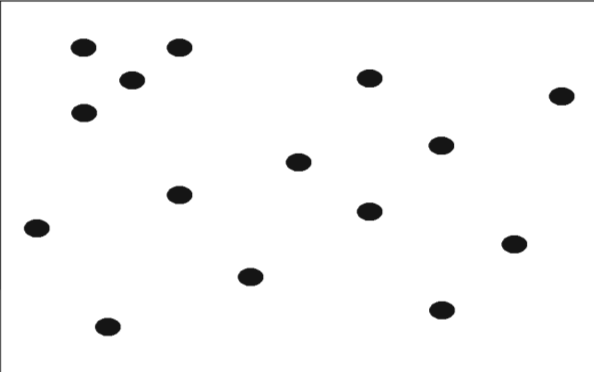
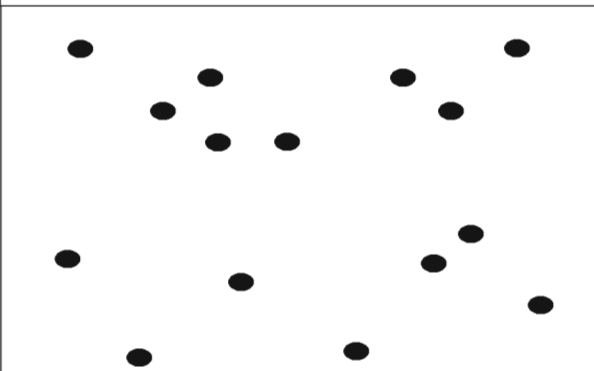
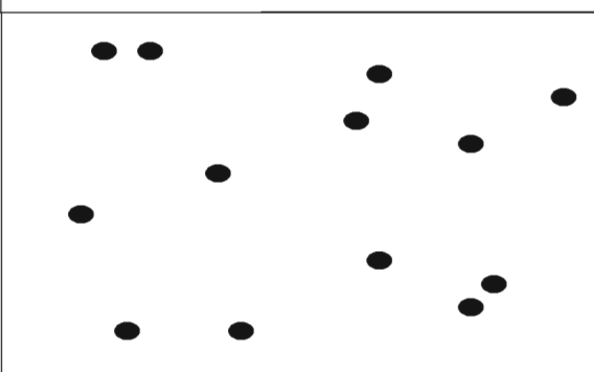
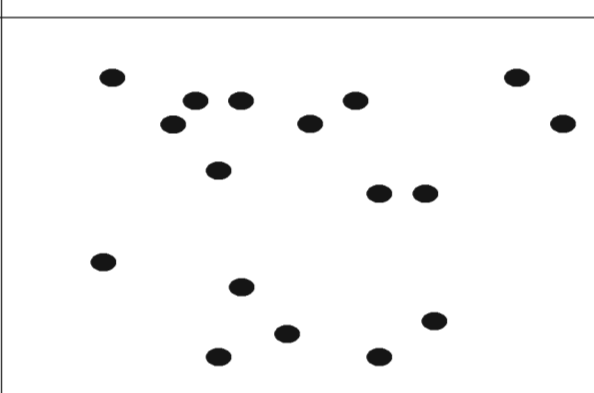
E



2. Complète le tableau suivant.

Solides	Faces courbes	Faces planes	Sommets	Arêtes
				
				
				
				
				
				

3. Complète les questions suivantes.

A.		<p>Nœuds : _____</p> <p>Branches : _____</p> <p>Régions : _____</p>
B.		<p>Nœuds : _____</p> <p>Branches : _____</p> <p>Régions : _____</p>
C.		<p>Nœuds : _____</p> <p>Branches : _____</p> <p>Régions : _____</p>
D.		<p>Nœuds : _____</p> <p>Branches : _____</p> <p>Régions : _____</p>

Tâche 5 : A Écrire au pluriel les noms et les adjectifs présélectionnés.

B Encercler la terminaison du nom ou de l'adjectif

Nom : _____

Date : _____

Le pluriel

A. bleu		N. girafe	
B. chien		O. normal	
C. beau		P. bouteille	
D. bas		Q. savon	
E. pas		R. radio	
F. bal		S. travail	
G. hibou		T. pneu	
H. liaison		U. fou	
I. cheval		V. kangourou	
J. dos		W. chandail	
K. vitrail		X. vitrail	
L. chat		Y. animal	
M. vélo		Z. fatal	

Tâche 6 : Écrire au pluriel les noms et les adjectifs présélectionnés.

Nom : _____

Date : _____

Vive le pluriel!**1. Écris au pluriel les mots suivants.**

A. le cheval bleu : _____

B. la souris grise : _____

C. le vitrail multicolore : _____

D. le gros pneu : _____

E. un travail difficile : _____

F. le beau carnaval : _____

G. une robe bleue : _____

H. le chandail blanc : _____

I. un hibou jaloux : _____

J. un tuyau original : _____

K. le petit fanal : _____

L. le beau joyau : _____

M. le chien courageux : _____

Tâche 7 : Dessine un système solaire imaginaire en respectant les consignes écrites.

Nom : _____

Date : _____

Un système solaire à dessiner

À quoi pourrait ressembler un système solaire entièrement composé de figures géométriques? Dessine ce système solaire en utilisant les figures suivantes :

- Au moins 4 carrés jaunes
- Au moins 3 rectangles bleus
- 5 quadrilatères verts
- au moins 4 triangles rouges
- 6 triangles rectangles oranges
- au moins 5 cercles violets
- au moins 6 figures à plus de 4 côtés noires

Tâche 8 : Applique la structure de phrase dans diverses situations.

Nom : _____

Date : _____

La salade de phrases!

1) Compose des phrases en respectant la structure de phrase.

1) **danse** : _____

2) **danse** : _____

3) **danse** : _____

4) **ferme** : _____

5) **ferme** : _____

6) **ferme** : _____

2) Compose 5 phrases et :

A. Souligne en bleu le QUI

B. Souligne en rose ou en rouge le QUE FAIT ou
le QUE FONT

C. Souligne en vert le QUI, AVEC QUI, QVEC QUOI, POUR
QUI, POUR QUOI, OÙ, QUAND,
COMMENT

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

3) Dans chacune des phrases, tu dois :

A. Souligne en bleu le QUI

B. Souligne en rose ou en rouge le QUE FAIT ou
le QUE FONT

C. Souligne en vert le QUI, AVEC QUI, QVEC QUOI, POUR
QUI, POUR QUOI, OÙ, QUAND,
COMMENT

- Aujourd'hui, je travaille avec mon ami François.
- Marie-Pierre et Julie courent dans le gymnase.
- Dans le ciel, j'ai observé les constellations et les étoiles.
- La ferme de mon oncle est très grande et très vieille.
- À la fin de la journée, je ferme les lumières de la classe.
- J'ai terminé mon travail d'Arts plastiques.
- Durant l'hiver, Isabelle et ses frères déneigent le stationnement de la maison.
- Depuis l'année dernière, ma sœur travaille pour une grosse compagnie de jeux électroniques.

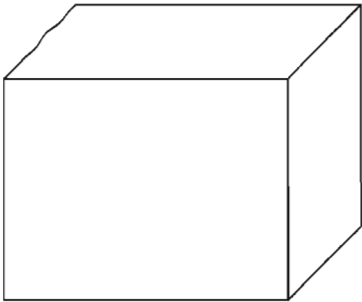
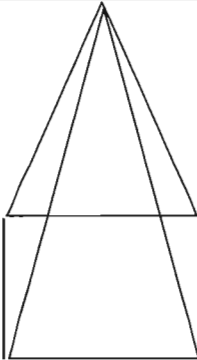
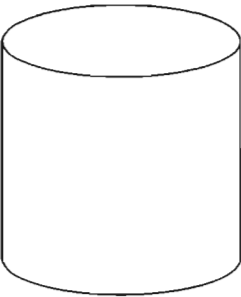
Tâche 9 : Terminer le ou les travaux non terminés.

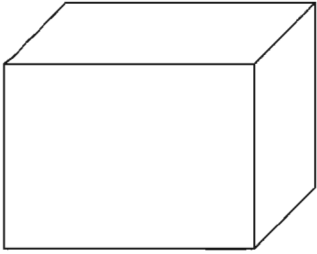
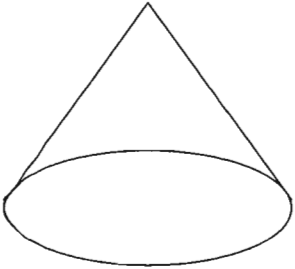
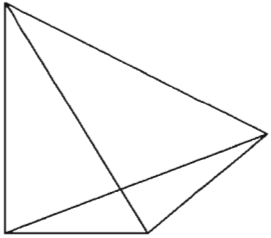
Tâche 10 : Complète le tableau (sommets, arêtes, faces, décomposition des solides).

Nom : _____

Date : _____

Les solides

Solides	Décomposition des solides	Arêtes, sommets, faces
		arêtes : _____ sommets : _____ faces : _____
		arêtes : _____ sommets : _____ faces : _____
		arêtes : _____ sommets : _____ faces : _____

		<p>arêtes : _____</p> <p>sommets : _____</p> <p>faces : _____</p>
		<p>arêtes : _____</p> <p>sommets : _____</p> <p>faces : _____</p>
		<p>arêtes : _____</p> <p>sommets : _____</p> <p>faces : _____</p>

Tâches 11 et 12 : Composer des phrases en respectant la structure de phrases tout en utilisant le vocabulaire.

Nom : _____ Date : _____

Structure de phrases

Compose des phrases en tenant compte des couleurs. Utilise tes mots de vocabulaire.

N'oublie pas :

bleu	qui?
rouge ou rose	que fait?
	que font? (verbe)
vert	qui?, avec qui?, par qui?
	quoi?, avec quoi?, pour quoi?
	Quand?, comment?, où?

Qui?	Que fait? ou Que font?	Avec qui?

Qui?	Que fait? ou Que font?	Avec qui?
-------------	-------------------------------	------------------

Quand?	Qui?	Que fait? ou Que font?
---------------	-------------	-------------------------------

Qui?	Que fait? ou que font?	Pour qui?
-------------	-------------------------------	------------------

Qui?	Que fait? ou que font?	Avec quoi?
-------------	-------------------------------	-------------------

Quand?	Qui?	Que fait ou Que font?
Qui?	Que fait? ou que font?	Où?
Où?	Qui?	Que fait? ou Que font?
Qui?	Que fait? ou que font?	De qui?

Qui?	Que fait? ou que font?	Pour quoi?
-------------	-------------------------------	-------------------

Quand?	Qui?	Que fait? Ou Que font?
---------------	-------------	-------------------------------

Qui?	Que fait? ou que font?	En quoi?
-------------	-------------------------------	-----------------

Où?	Qui?	Que fait? Ou Que font?
------------	-------------	-------------------------------

Tâche 13 : Conjuguer les verbes avec ILS, ELLES, NOUS et VOUS au présent.

Nom : _____

Date : _____

Conjugaison

Ils (manger) : _____

Nous (danser) : _____

Elles (sauter) : _____

Nous (être) : _____

Vous (savoir) : _____

Elles (dessiner) : _____

Vous (écrire) : _____

Nous (pouvoir) : _____

Ils (corriger) : _____

Vous (compter) : _____

Nous (marcher) : _____

Ils (effacer) : _____

Vous (calculer) : _____

Elles (toucher) : _____

Vous (écouter) : _____

Nous (avoir) : _____

Ils (diriger) : _____

Ils (découper) : _____

Vous (souper) : _____

Nous (prendre) : _____

Vous (fabriquer) : _____

Vous (produire) : _____

Elles (écouter) : _____

Nous (travailler) : _____

Ils (colorier) : _____

Tâches 14, 15 et 16 : Résoudre les problèmes écrits.

Nom : _____

Date : _____

Résolution de problèmes

Julio a 9 ans. Sa sœur Tammy est deux fois plus vieille que lui. Son frère est trois fois plus vieux que sa sœur.

A. Quel est l'âge de Tammy?

Laisse des traces

Réponse : _____

B. Quel est l'âge de son frère?

Laisse des traces

Réponse : _____

C. Quel âge ont les trois enfants ensemble?

Laisse des traces

Réponse : _____

Graham Bell est né en 1847 et il est décédé en 1922.

A. Quel âge avait-il lorsqu'il est mort?

Laisse des traces

Réponse : _____

B. Il avait 29 ans lorsqu'il a inventé le téléphone. En quelle année le téléphone a-t-il été inventé?

Laisse des traces

Réponse : _____

Un groupe de 7 élèves a cueilli un bouquet contenant 35 marguerites. Chaque élève a cueilli le même nombre de marguerites. Combien de marguerites chaque élève a-t-il cueillies?

Laisse des traces

Réponse : _____

Quatre personnes posent des tuiles sur un plafond. Ils ont rempli 6 rangées de 8 tuiles chacune. Combien de tuiles ont-ils posées?

Laisse des traces

Réponse : _____

Bruno a reçu 54\$ pour 9 heures de travail. Il a reçu la même somme pour chaque heure de travail. Combien d'argent a-t-il reçu pour chaque heure?

Laisse des traces

Réponse : _____

Alain achète 3 livres à 9\$ chacun. Il remet un billet de 20\$ et deux billets de 5\$ pour payer ses achats. Combien d'argent lui remettra la caissière?

Laisse des traces

Réponse : _____

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Terrebonne, le 13 décembre 2004

Chers parents,

J'étudie à l'Université du Québec à Montréal et je suis en train de faire une maîtrise en éducation. Le but de cette recherche est de vérifier si l'outil de travail que je veux mettre sur pied est facilement utilisable et efficace pour votre jeune et vous. À l'intérieur de ce document, vous retrouverez quatre sections. La première explique ce qu'est la dysphasie. Les deux suivantes sont composées de supports visuels pour les notions de mathématique et de français. La dernière section correspond à un annuaire de ressources disponibles pour les dysphasiques, la famille de ceux-ci ainsi que toutes autres ressources intéressantes.

Votre participation et celle de votre jeune sont importantes. Cela me permettra de vérifier l'utilisation et l'efficacité du document. Les élèves seront observés une fois par jour et interviewés une fois par semaine, durant 3 mois. Pour ce qui est de votre participation, j'aimerais vous rencontrer à trois reprises : au mois de février, au mois de mars et au mois d'avril. La confidentialité sera toujours respectée. Aucun nom ne sera dévoilé dans les résultats et dans les interviews. Il vous sera possible de vous retirer de la recherche à tout moment. Pour ce faire, votre autorisation et votre signature sont nécessaires. Si vous avez des questions ou si vous souhaitez obtenir plus de renseignements, vous pouvez communiquer avec moi au 450-492-3619 poste 1884. Il est donc important que vous me retourniez votre autorisation, car elle me permettra de prouver votre consentement à participer à cette recherche. Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Kim Larivière

Étudiante à la maîtrise

Jean-Paul Martinez

Directeur de maîtrise

Formulaire de consentement

Kim Larivière étudiante à la maîtrise

Directeur de recherche professeur Jean-Paul Martinez PhD-HDR

Université du Québec à Montréal

450-492-3619 poste 1884

Je _____ accepte de participer à cette recherche menée par Kim Larivière du département d'éducation et de formation spécialisée de l'université du Québec à Montréal sous la direction du professeur Jean-Paul Martinez. L'objectif de recherche est de vérifier l'utilité et l'efficacité d'un programme d'aide pour les élèves dysphasiques et leurs parents.

Je m'engage à participer à 3 rencontres d'environ une heure pendant lesquelles des questions sur le document me seront posées. Les renseignements recueillis demeureront confidentiels. Je suis libre de me retirer de la recherche à ma convenance. Je peux aussi refuser de répondre à certaines questions.

- ☐ J'accepte de participer aux entrevues.
- ☐ Je refuse de participer aux entrevues.

Signature du participant : _____

Date : _____

Formulaire de consentement

Kim Larivière étudiante à la maîtrise

Directeur de recherche professeur Jean-Paul Martinez PhD-HDR

Université du Québec à Montréal

450-492-3619 poste 1884

Je _____ accepte que mon enfant participe à cette recherche menée par Kim Larivière du département de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Le projet est supervisé par Jean-Paul Martinez. L'objectif de recherche est de vérifier l'utilité et l'efficacité d'un programme d'aide pour les élèves dysphasiques et leurs parents.

La participation de mon jeune consistera à utiliser le document. Il sera observé une fois par jour et interviewé une fois par semaine. Les renseignements recueillis demeureront confidentiels. Je suis aussi libre de retirer mon enfant de la recherche à ma convenance.

- ☐ J'accepte que mon enfant participe à cette recherche.
- ☐ Je refuse que mon enfant participe à cette recherche.

Signature du participant : _____

Signature des parents : _____

Date : _____

APPENDICE E

FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant	Larivière Kim
------------------------------------	---------------

Nom et prénom du directeur	Martinez Jean-Paul
-----------------------------------	--------------------

Titre du projet : Programme d'intervention (propositions) pour les parents et les élèves dysphasiques.

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Formulation de l'objectif général de la recherche

L'objectif de recherche est de vérifier l'utilité et l'efficacité d'un programme d'interventions (document incluant des renseignements sur la dysphasie, des supports visuels pour les notions de français et de mathématique ainsi qu'un bottin de ressources) pour les parents et les élèves dysphasiques.

2. Méthodologie**2.1 Description des types d'instruments utilisés**

Le premier sera l'observation des sujets. Une grille d'observation a été construite. Le second sera l'entrevue semi-dirigée avec les sujets et leur famille. Un schéma d'entrevue a été élaboré.

2.1 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument

L'observation rejoint dix sujets de 13 à 17 ans.

L'entrevue semi-dirigée sera utilisée auprès de dix sujets âgés de 13 à 17 ans et dix familles.

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Une communication écrite les informant de leurs droits et des objectifs de la recherche sera envoyée à la maison afin que les parents puissent en prendre connaissance. De plus, les sujets seront rencontrés afin de leur expliquer et de s'assurer que leurs droits et les objectifs de la

recherche sont bien compris. Cette rencontre est nécessaire en raison de leur trouble du langage et celui de la compréhension.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

C'est moi, étudiante à la maîtrise, qui recueillera les informations.

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre le feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

5.1 des sujets majeurs?

Le consentement des sujets majeurs sera demandé par écrit. La feuille de consentement sera envoyée à la maison afin que les parents (famille) puissent la consulter.

5.2 Des sujets mineurs?

Le consentement des sujets mineurs sera aussi demandé par écrit. La feuille de consentement sera envoyé à la maison afin que les parents (famille) puissent la consulter et autoriser la participation de leur jeune adolescent.

6. Référence et support- Chez les sujets, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Trois supports seront disponibles. Il y aura des interventions ponctuelles de ma part, des consultations avec le psychologue de l'école et des rencontres et des interventions faites par une éducatrice spécialisée.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

Si l'autorisation est nécessaire, il sera possible de faire une demande écrite.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies **8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations?**

Chacun des sujets aura une identification numérique. C'est-à-dire qu'il y aura toujours un code qui représente le nom des sujets. Aucun nom et prénom ne sera utilisé et ce, autant sur les grilles d'observation, sur les entrevues que dans les transcriptions des résultats.

8.2 Lors de la diffusion des résultats de recherche?

Aucun nom et prénom ne sera cité car tout au long du traitement et de l'analyse des informations l'utilisation de code sera de mise. Par ailleurs, il sera impossible d'associer un nom ou un prénom au code.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels : cassette audio, cassette vidéo?

Toutes les cassettes (audio et/ou vidéo) seront effacées et jetées.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)

date

Direction du programme

date

LISTE DE RÉFÉRENCES

- AQEA 2005. En ligne. <<http://aqea.qc.ca/dfinitio.html>>. Consulté le 28 septembre 2004.
- AQETA. *Association Québécoise des troubles d'apprentissage*. En ligne. <<http://www.aqeta.qc.ca/>>. Consulté le 28 septembre 2004.
- Association Avenir Dysphasie. *Mon enfant parle mal*. <http://www.avenir-dysphasie.asso.fr/New_AAD_2001/rub_3.asp?DEPLACE=4#>. Consulté le 28 septembre 2004.
- Association Béarn Dysphasie (ABD). *Association Béarn Dysphasie*. En ligne. <http://abd64.site.voila.fr/index1.html/>. Consulté le 28 septembre 2004.
- Association dysphasie +. *Association dysphasie +*. En ligne. <http://www.dysphasieplus.com/>. Consulté le 28 septembre 2004.
- Auger, Séguin et Nézet-Séguin. 2000. *Formation de base en évaluation des apprentissages : module 3*. Québec, Les Éditions Logiques, 250 p.
- Beauregard, France. 2003. *C'est pas ma faute...mieux comprendre la relation famille-école*. Montréal, Colloque de l'AQETA.
- Billard, Catherine. 2007. *Les dysphasies de développement*. Unité de rééducation neuropsychologique et motrice de l'enfant, Hôpital du Kremlin-Bicêtre. <http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_billard/dyspha.html>. Consulté le 18 octobre 2007.
- Bunge, Mario. 1984. *L'observation*. Paris, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.
- Centre d'évaluation neuropsychologie et d'orientation pédagogique fl (C.É.N.O.P.) « Centre d'évaluation neuropsychologie et d'orientation pédagogique fl document : La dysphasie ». *In Centre d'évaluation neuropsychologie et d'orientation pédagogique fl*. En ligne. <<http://www.cenopfl.com/>>. Consulté le 3 octobre 2004.
- Cheminal, Renée. et Echenne, Bernard. 2007. *Les troubles spécifiques du langage oral chez l'enfant : du retard sévère aux dysphasies de développement*. Service de neuropédiatrie de l'hôpital St Eloi de Montpellier. Dernière mise à jour : 7 septembre 2008. <http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_billard/dyspha.html> Consulté le 18 octobre 2007.
- Chevrie-Muller, Claude et Narbona Juan. 1996. *Le langage de l'enfant aspects normaux et pathologies*. 2^{ième} édition, Paris, Milan, Barcelone. Édition Masson, 451 p.
- De Ketele, Jean-Marie et Xavier, Roegiers. 1996. *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaire, d'interviews et d'études de documents*. 3^{ème} édition, Paris, DeBoeck Université, Bruxelles, 226 p.
- Delta-Courtiade, Claude. 1988. *Élever un enfant handicapé; de la naissance aux premiers acquis scolaires*. Paris : ESF.
- Dudley, John G. et Delage, Jocelyne. 1990. *Le langage en suspens*. Canada, Les éditions Héritage inc., 192 p.
- Garbar Claire et Théodore Francis. 1991. *Les familles mosaïques*. Paris : Éditions Nathan.

- Fenneteau, Hervé. 2002. *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : DUNOD, 128 p.
- Florin, Agnès. 1999. *Le développement du langage*. Paris : Dunod, 122 p.
- Fortin, B. 2000. *Fréquences, Numéro sur "La dysphasie en milieu scolaire: identification, évaluation"*. <<http://www.dysphasie.ch>>. Consulté le 18 octobre 2007.
- Frenette Agathe et Huynh, Tieu-Binh. 2003. *Le mieux-être de l'enfant dysphasique: Stratégies simples et efficaces*. Centre de réadaptation spécialisée en surdité et en communication (IRD), Montréal, Colloque de l'AQETA.
- Garbar, Claire et Théodore, Francis. 1991. *Les familles mosaïques*. Paris : F. Nathan, 204 p.
- Gauthier, Benoît. 2002. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec, Québec, 529 p.
- Gérard, Christophe-Loïc. 1993. *L'enfant dysphasique*. Belgique, DeBoeck Université. 138 p.
- Gingras, Line. 2006. *Comment venir en aide à ces enfants? Dysphasie*. <<http://www.csdufer.qc.ca/srcn/marie/dysphasie.html>>. Consulté le 18 octobre 2007.
- Gonia, Jarema. 1984. *Les problèmes de terminologie aphasiologique*. META, 29, no1, mars.
- Guittet, André. 1983. *L'entretien*. Paris, Armand Colin-collection U, 143 p.
- Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. 2^{ème} édition, Canada, Éditions CRP, 350 p.
- Lafleur, Louise. Mars 2003. *Les troubles du développement du langage et une approche langagière fonctionnelle*. Montréal : Colloque de l'AQETA.
- Lafon, Robert. 1987. *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. 5^{ème} édition, Paris, PUF, 1060 p.
- Laplante, Line et Bouillé, Élyse. 2003. *L'élève dysphasique et l'apprentissage de la lecture:quelles sont les difficultés rencontrées et comment l'aider?* Montréal : Colloque de l'AQETA.
- Larivée, J. Serge, 2003. *L'interdépendance en intervention éducative précoce : quelle place occupent les parents?* Montréal, Colloque de l'AQETA.
- Lefrançois, Richard. 1991. *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Ottawa : les Éditions Némésis.
- Legendre, Rénauld. 2003. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Guérin et ESKA, 3^{ème} édition. Montréal : ESKA
- Lemay, Annie. 2006. *Synthèse 2 : la dysphasie*. En ligne : <<http://74.125.47.132/search?q=cache:83aVfiJdpTUI:w3.uqo.ca/efi2253/documents/Lemay.doc+annie+lemay+Synth%C3%A8se+2+:+la+dysphasie&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=ca/>>. Consulté le 18 octobre 2007.
- Martinez, Jean-Paul. 2005. *Le grand malentendu : Un dyslexique ou un mauvais lecteur*. Nouvelles : Montréal, 211 p.
- Michiels-Philippe, Marie-Paule. 1984. *L'observation*. Neuchâtel, Suisse ; Delachaux & Niestlé, 258p.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2001. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : définitions*. Québec <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dassc>> Consulté le 18 octobre 2007.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec.
- Monfort, Marc et Adoracion Juarez Sanchez. 1996. *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales: Une proposition de modèle interactif*. L'orthoédition: L'ortho Presse Flamande Hazebrouk, 271 p.
- Perkins, William H. 1984. *Language handicaps in children*. New York: Thieme-Stratton Inc., 187 p.
- Poupart, Jean, Deslauriers, Jean-Pierre, Groulx, Lionel-Henri, Laperrière, Anne, Mayer, Robert, et Pires, Alvaro P. 1997. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaetan Morin : Montréal, 405 p.
- Postic, Marcel et Jean-Marie De Ketele. 1988. *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France, 311 p.
- Rapin, I., Allen, D. 1996. Troubles du développement du langage: considérations nosologiques. Dans G. De Weck, Dir. *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Paris : Delachaux et Niestle.
- Ringard, Jean-Charles 2000. *À propos de l'enfant « dysphasique » l'Enfant « dyslexique »*. Rapport à Madame la Ministre. Services Départementaux de l'Éducation Nationale de la Loire-Atlantique, Février 2000.
- Rousseau, Romain. 1990. *Le projet de recherche; volume 6*. Québec : Les Éditions Jonathan.
- Rousseau, Romain. 1990. *Le projet de recherche : Les principaux types de recherches*, tome 5. Université du Québec à Rimouski. Rimouski : Les Éditions Jonathan.
- Rousteau, Gabriel. 2003. *Approche de la dysphasie : les dysphasies de développement*. AAD17– La rééducation et la scolarisation des enfants dysphasiques. La Rochelle : CHU de Nantes–Hôtel-Dieu. <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/c-en-parle10.asp>> Consulté le 18 octobre 2007.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2002. L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Tomblin, Bruce. 1996. *Symposium on Research in child language disorders*. Conférence. Université d'Iowa.
- Touzin, Monique. 2001. *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies : être dysphasique et apprendre à lire et parler*. Marseille : Solal.
- Touzin, Monique. 2007. *Les troubles du langage oral*. Hôpital Kremlin Bicêtre Paris. <<http://www.coridys.asso.fr/>> Consulté le 18 octobre 2007.
- Van Der Maren, Jean-Marie. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 506 p.